

Daniel Guinea-Martin (coord.)

Trucos del oficio de investigador

Casos prácticos de investigación social

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

gedisa
editorial

Trucos del oficio
de investigador

Casos prácticos de
investigación social

Daniel Guinea-Martin

Herramientas universitarias
BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

ganzi1912

© Antón R. Castromil, Héctor Cebolla Boado, Rosa Gómez-Redondo, Juan Jesús González, Marisa González de Oleaga, Daniel Guinea-Martin, Teresa Jurado, Emmánuel Lizcano, María Miyar, Raquel Rodríguez, Javier Rodríguez Martínez y Leire Salazar.

Diseño de cubierta: Iván de Pablo de Bosh

Primera edición: septiembre de 2012, Barcelona
Edición en formato digital, 2013

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.
Avenida del Tibidabo, 12 (3º)
08022 Barcelona, España
Tel. (+34) 93 253 09 04
Fax (+34) 93 253 09 05
Correo electrónico: gedisa@gedisa.com
<http://www.gedisa.com>

IBIC: GPS
eISBN: 978-84-9784-727-8
Depósito legal: B.19993-2013

Formato digital: Editor Service, S.L.
Diagonal 299, entresuelo 1ª
Tel. 93 457 50 65
08013 Barcelona
www.editorservice.net
creadisseny@editorservice.net

HERRAMIENTAS UNIVERSITARIAS

OBRAS PUBLICADAS

NORMAN K. DENZIN E YVONNA S. LINCOLN (COMPS.)	<i>El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I</i>
NORMAN K. DENZIN E YVONNA S. LINCOLN (COMPS.)	<i>Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II</i>
ELISABETH ORNA Y GRAHAM STEVENS	<i>Cómo usar la información en trabajos de investigación</i>
PHYLLIS CREME Y MARY R. LEA	<i>Escribir en la universidad</i>
MELISSA WALKER	<i>Cómo escribir trabajos de investigación</i>
LORRAINE BLAXTER, CHRISTINA HUGHES Y MALCOLM TIGHT	<i>Cómo se hace una investigación</i>
ESTELLE M. PHILLIPS Y DEREK S. PUGH	<i>Cómo obtener un doctorado Manual para estudiantes y tutores</i>
WAYNE BOTH, GREGORY COLOMBE Y JOSEPH WILLIAMS	<i>Cómo convertirse en un hábil investigador</i>
UMBERTO ECO	<i>Cómo se hace una tesis</i>
STEPHEN VAN EVERA	<i>Guía para estudiantes de ciencia política Métodos y recursos</i>
JUDITH BELL	<i>Cómo hacer tu primer trabajo de investigación Guía para investigadores en educación y ciencias sociales</i>
ALAN ALDRIDGE Y KEN LEVINE	<i>Topografía del mundo social Teoría y práctica de la investigación mediante encuestas</i>
PHIL RACE	<i>Cómo entrar en el mundo laboral después de la universidad</i>
CHRISTINE TALBOT	<i>Estudiar a distancia Una guía para estudiantes</i>
IRENE VASILACHIS (COORD.)	<i>Estrategias de investigación cualitativa</i>

Trucos del oficio
de investigador

Casos prácticos de
investigación social

Daniel Guinea-Martin

gedisa
editorial

<http://www.gedisa.com>

ganzi1912

Al estudiante desconocido (y a uno conocido, mi querido Leo)

ganz1912

Índice

Introducción

Daniel Guinea-Martin

Parte 1. La caja de herramientas básica

[1. \(D\)escribir las prácticas o el secreto de los toldos rojos de Bolonia](#)

Marisa González de Oleaga

[2. Estudiar textos clásicos: su misterio y sus reglas](#)

Javier Rodríguez Martínez

[3. Búsqueda y uso de fuentes bibliográficas y estadísticas para un trabajo de investigación empírica](#)

Teresa Jurado

[4. Diseño y evaluación de un proyecto de investigación. La perspectiva de un solicitante y una investigadora-evaluadora](#)

Daniel Guinea-Martin y Rosa Gómez-Redondo

Parte 2. Manos a la obra con datos cuantitativos

[5. De la teoría a las cifras. La contrastación de hipótesis a través del análisis de regresión](#)

Leire Salazar

[6. Investigación cuantitativa sobre educación en España: un ejemplo aplicado a la desigualdad educativa de la población escolar de origen inmigrante](#)

Héctor Cebolla Boado

7. El uso estadístico de los registros administrativos

María Miyar

Parte 3. Manos a la obra con datos cualitativos

8. Dilemas metodológicos en un estudio longitudinal de la influencia de los medios sobre el voto

Juan Jesús González, Raquel Rodríguez y Antón R. Castromil

9. Investigando cómo se construye/analiza un imaginario: retórica e ideología en los discursos expertos sobre la crisis económica

Emmánuel Lizcano

10. Fracasar para renacer: el proceso de revisión de un artículo

Daniel Guinea-Martin

Autores

Antón R. Castromil

Profesor de Opinión Pública en la Universidad Complutense de Madrid y especialista en el impacto político-electoral de los medios de comunicación de masas. En la actualidad trabaja en los efectos de las coberturas mediáticas negativas en la calidad de la democracia. Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales entre los que destacan: «Negativismo mediático y campaña electoral en las elecciones generales de 2008», en la Revista Española de Investigaciones Sociológicas (2012); «Terrorismo con y sin tregua. Políticos, ciudadanos y medios de comunicación», en Telos (2011); «La circulación social de los encuadres periodísticos en tiempo de campaña electoral: Transmisión, influencia y atribución de responsabilidad», en Zer (2010).

Héctor Cebolla Boado

Profesor en el Departamento de Sociología II (Estructura Social) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Doctor por la Universidad de Oxford (Reino Unido) y el Instituto Juan March (Madrid), desarrolla su investigación sobre la política de integración comparada, con especial atención a la inserción educativa de la población inmigrante. Sus trabajos se han publicado en revistas como European Sociological Review, Ethnicities, International

Journal of Comparative Sociology y el British Journal of Sociology of Education.

Rosa Gómez-Redondo

Investigadora en el campo de la demografía (longevidad, envejecimiento y salud), y docente en estas mismas materias en la UNED y en el Máster de Salud Pública de la Escuela Nacional de Sanidad, en el que dirige el equipo de análisis demográfico. Desde 2011 es vice-presidenta del grupo «Health and Performance» y miembro del Scientific Advisory Board en la red de investigación europea «More Years, Better Lives», participando en la redacción de su Agenda Estratégica de Investigación. Durante los años 2009-2011 fue Gestora del Área de Ciencias Sociales del Plan Nacional de I+D+i de la Subdirección de Proyectos de la Dirección General de Investigación y miembro de la comisión ESFRI de la Dirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Ciencia. Forma parte de los comités de expertos de las agencias de evaluación de la investigación de Francia, Italia e Inglaterra.

Juan Jesús González

Profesor titular de Sociología en la UNED. Es especialista en comunicación política y análisis electoral. Ha sido codirector, junto con Fermín Bouza, de varios proyectos en el campo de la Comunicación Política como «Agenda de los medios y voto» y «Agenda mediática y agenda ciudadana», ambos patrocinados por el CIS. Es profesor del Máster Estudios Avanzados en Comunicación Política, que se imparte en la Universidad Complutense de Madrid. Entre sus publicaciones recientes destacan «The Role of the Media Agenda in a Context of Political Polarization», en Comunicación y

Sociedad (2011); y el libro por él editado Tres Décadas de Cambio Social en España (Alianza, Madrid, 2008).

Marisa González de Oleaga

Profesora Titular del Departamento de Historia Social en la UNED y del Doctorado de América Latina Contemporánea en el Instituto Universitario Ortega y Gasset. Ha sido Investigadora Principal en varios proyectos de I+D+i. Ha trabajado sobre estudios culturales en el ámbito latinoamericano. Entre sus publicaciones más importantes se encuentran: El doble juego de la hispanidad (2001) y El hilo rojo (2009). Actualmente investiga sobre lo que ha dado en llamar «historiografía poética». Vive en Madrid pero pasa largas temporadas en su casa del arroyo Caracoles, en las islas del delta del Paraná. En ese lugar, donde la luz cambia con cada estación, casi todo es posible.

Daniel Guinea-Martin

Ha ejercido numerosos oficios: albañil en Carabanchel, lavaplatos en las montañas del Estado de Washington, profesor de castellano en California, traductor de subtítulos en Florencia, civil servant al servicio de Su Graciosa Majestad en Londres, y pizzero de regreso a su Madrid natal. Pero ningún oficio le apasiona tanto como el de investigador social, por el que la Social Research Association británica le concedió el premio Mark Abrams en 2004. Se licenció en Sociología en la Universidad Complutense, tiene un diploma de postgraduado de la Universidad de California en San Diego, un máster de la London School of Economics and Political Science y se doctoró en el Instituto Universitario Europeo de Florencia. Actualmente trabaja como investigador Ramón y Cajal en el

Departamento de Sociología I (Teoría, Metodología y Cambio Social) de la UNED. Ha sido investigador principal de proyectos financiados por el Economic and Social Research Council del Reino Unido y por el Plan Nacional de I+D+i del Gobierno español.

Teresa Jurado

Profesora en el Departamento de Sociología II de la UNED. Estudió en la Universidad de Mannheim (Alemania) y Toulouse Le Mirail (Francia) y obtuvo el título de Doctora en Ciencias Sociales del Instituto Universitario Europeo (IUE, Italia). Actualmente, co-dirige con María José González un proyecto internacional sobre las parejas de dos ingresos y su transición al primer hijo en España, Italia, Polonia, la República Checa, Alemania, los Países Bajos y Suecia: (<http://www.transparent-project.com/info.html> y <http://transparent.upf.edu/>). Ha publicado sobre políticas sociales comparadas y familias, relaciones de género, las transiciones a la edad adulta, los mercados de trabajo y vivienda en España y sobre la integración de inmigrantes en Europa. <http://www.teresajurado.com/>

Emmánuel Lizcano

Licenciado en Ciencias Matemáticas (Universidad Complutense), doctor en Filosofía (Universidad Autónoma de Madrid) y profesor de Sociología del Conocimiento (UNED). Además de diversas colaboraciones en libros y revistas, es autor de Imaginario colectivo y creación matemática. La construcción social del número, el espacio y lo imposible en China y en Grecia, Ed. Gedisa, 1993 (reed. 2009) y Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones, Traficantes de Sueños, 2006 (reed. Biblos,

Buenos Aires, 2009). Lizcano es profesor visitante habitual en diversas universidades españolas y extranjeras. Sus principales líneas de investigación son: imaginarios colectivos, etnociencias y saberes populares, conflictos modernidad/tradición.

María Miyar

Licenciada en Economía por la Universidad de Oviedo y doctora en Sociología por la UNED. Ha publicado sobre la evolución demográfica de la población de origen inmigrante y sus resultados laborales en España, así como sobre la calidad de las fuentes estadísticas españolas en la medición de los flujos migratorios. Actualmente es profesora ayudante en el Departamento de Sociología II de la UNED y anteriormente fue investigadora del Banco Interamericano de Desarrollo en Washington D.C.

Raquel Rodríguez

Doctora y licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense y profesora en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos. Su investigación está centrada en el estudio de los efectos de los medios en las audiencias y es especialista en la teoría de la agenda-setting. Sus principales publicaciones están dedicadas a la relación entre medios y opinión pública española.

Javier Rodríguez Martínez

Licenciado en Sociología, cursó estudios de doctorado en la Universidad Libre de Berlín sobre la obra de Max Weber y se doctoró por la UNED con una tesis sobre el pensamiento histórico del sociólogo alemán. Desde 1990 es profesor titular de Sociología en la UNED e imparte docencia en las asignaturas de Teoría Sociológica Clásica y Cambio Social. Ha publicado extensamente en el ámbito de la teoría sociológica, principalmente en relación con la obra de Max Weber. Entre ellas destacan «Weber como modernizador», en la Revista Española de Investigaciones Sociológicas (1992); «Las categorías weberianas de lo histórico», en Política y Sociedad (1995); En el centenario de La ética protestante y el espíritu del capitalismo (CIS, Madrid, 2005) y Crítica a Stammler (CIS, Madrid, 2009).

Leire Salazar

Licenciada en Sociología (Universidad de Deusto), Máster en Ciencias Sociales (Instituto Juan March), doctora en Sociología (Universidad de Oxford) y doctora miembro del Instituto Juan March. Actualmente es profesora en el Departamento de Sociología II de la UNED y coordinadora del curso de posgrado del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Su investigación se centra en las desigualdades sociales. Ha publicado en prestigiosas revistas académicas nacionales e internacionales y ha participado en numerosos proyectos de investigación.

Introducción

Este libro presenta las reflexiones de doce científicos sociales sobre cómo llevan a cabo una investigación concreta o se enfrentan rutinariamente a aspectos cruciales de su oficio: asuntos tales como el estudio sistemático de la bibliografía sobre un tema dado, el comentario de texto, las prácticas de lectura y escritura, el diseño de proyectos para su financiación, o el tratamiento y análisis de datos. Todas tareas de un oficio que es eminentemente práctico puesto que se orienta a crear una obra (la palabra «oficio» aúna la noción de «opus», obra, y «fácere», hacer [Moliner, 2007]). Se dedique el investigador a la exégesis de textos clásicos, o al análisis de los últimos datos producidos por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), su naturaleza como tal reside en trascender el papel de mero receptor pasivo de enseñanzas pasadas o registros numéricos. Al contrario, un investigador practica su oficio cuando trabaja y reelabora las fuentes para producir algo nuevo: un proyecto, artículo o libro, un objeto textual, en definitiva, con un componente de originalidad.

El proyecto de escribir sobre nuestro oficio surgió en el contexto del llamado «Taller de Investigación en Ciencias Sociales», asignatura de cuarto año del grado de Ciencias Políticas y del grado de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En ésta y otras asignaturas similares se pide al alumno que no se limite a repetir, con más o menos gracia, lo que dijeron otros. Ahora el criterio es más exigente: el alumno ha de trabajar con lo sabido, en forma de bibliografía, y, tal vez, con datos sobre la realidad social, para producir conocimiento nuevo. Pero la ocasión no es delicada sólo para el estudiante. El docente también se encuentra ante una empresa curiosa: ¿se puede enseñar la originalidad? Y él mismo se encuentra en una situación similar a la del estudiante cuando se enfrentan a la tarea de escribir. Y con no poco en juego, puesto que, hasta cierto punto, del éxito que tenga depende su

propia condición laboral, ya que la actividad investigadora hoy en día es juzgada continuamente por comités científicos.¹

Curiosamente, a pesar de su importancia, la cuestión de cómo practicar nuestro oficio rara vez se discute entre colegas o se enseña formalmente en la universidad. Así se llega a una situación algo absurda en la que entre nosotros, los científicos sociales, apenas se habla de cómo organizarse para producir los trabajos con los que se nos juzga: cómo pensar y definir temas de investigación; cómo diseñar proyectos; cómo enfrentarse a la tarea de escribir; cómo leer; cómo gestionar la bibliografía; cómo difundir los resultados. Con estas omisiones alimentamos un elefante en el armario que, como en las mejores familias, acaba saliendo en forma de ansiedad y frustración para todos pero, sobre todo, para los investigadores noveles. Éstos a menudo interpretan como fracaso personal lo que es, más bien, un fracaso de la profesión en la transmisión y acumulación de conocimientos. El resultado es una improvisación continua por parte de estudiantes, pero también por parte de profesionales hechos y derechos, en sus quehaceres diarios.

Reconociendo que la sola exhortación «¡Sé original!» produce parálisis en el receptor o, por lo menos, miedo ante la perspectiva del fracaso, los autores de este libro, al escribir sobre detalles de nuestra práctica cotidiana, pretendemos transmitir la idea de que la improvisación, el miedo y el bloqueo se combaten con técnica, aprendiendo «los trucos del oficio». Aunque a primera vista pueda parecer contra intuitivo, la originalidad, como la espontaneidad, se pueden desarrollar con trabajo constante y bien planificado.² El secreto está en conocer las reglas del juego: qué hacer y cómo. Aprenderlas es difícil, pero también lo es transmitirlas. En mi opinión, el principal obstáculo para su enseñanza consiste en estampar las reglas como imperativos en la tabla de la sabiduría. Éste es el estilo del manual metodológico al uso. Suele ser un tomo voluminoso donde el autor presenta los do's and don'ts, lo que hay que hacer y lo que no. El proceso de investigación se presenta en su idealidad platónica, como pura idea, incontaminado por las imperfecciones de la práctica. Pero, precisamente, cuanto más prístinas, claras y bellas aparecen las reglas de la buena

investigación, tanto más imposibles de cumplir son para el común de los mortales y, por ello, su lectura inflige mayor miedo y temor. Estos manuales suelen acabar sus días al pie de las puertas, para evitar que den portazos con las corrientes de aire, o como bases sobre las que colocar la pantalla del ordenador.

Con la esperanza de tener un fin más noble para este libro, y para evitar la repetición de normas idealizadas sobre el proceso de investigación, hice una propuesta concreta, aunque algo indecente, a los autores de los capítulos que siguen: ¿te animas a escribir un texto breve, de unas ocho mil palabras, sobre cómo realizaste una investigación, o sobre algún aspecto concreto de tu oficio que te interese particularmente? Al preguntar por una investigación real, o una tarea específica, buscaba contenidos concisos y precisos, más allá del mayor o menor éxito que hubiera alcanzado la investigación en sí. En esencia mi tarea como coordinador del libro ha consistido en anclar el texto de cada autor en su práctica real, y no en idealizaciones del Método. Y aquí, precisamente, reside la indecencia de mi propuesta: en pedir a los autores que desvelaran lo que, por definición, no aparece en sus libros y artículos académicos; que nos invitaran al taller de su producción y nos mostraran lo que hacen para que los textos que publican queden bien montados.³

La idea pedagógica que subyace a este libro es que, paradójicamente, aprendemos a ser originales imitando. Para el investigador es útil conocer cómo se organizan otras personas y probar algunos de sus trucos en el propio trabajo. Adaptando a sus necesidades las pistas que dan unos y otros autores construirá sus propias rutinas: las condiciones de posibilidad, por ponerlo «à la Kant», de su originalidad.⁴

1. La organización del libro

El libro se organiza en tres secciones. La primera agrupa los capítulos dedicados a diseccionar tareas esenciales del oficio:

escribir, leer, buscar sistemáticamente fuentes bibliográficas y estadísticas, y preparar proyectos de investigación. En la segunda y tercera parte, un grupo de investigadores narran cómo han realizado investigaciones concretas donde la fuente principal de datos era, respectivamente, o bien cuantitativa o bien cualitativa.

Aunque la calidad de una investigación es independiente del tipo de datos empleados, cuantitativos o cualitativos (King et al., 2000), la naturaleza de éstos afecta a cómo se procede en términos prácticos. Por un lado, es posible plantear investigaciones etnográficas que comiencen con la pregunta más genérica posible, el famoso «¿Qué pasa aquí?» (Agar, 1980), y aún así concluyan centrándose en un tema. Éste es el caso extremo de un modo de investigar sin hipótesis que contrastar, donde el investigador se deja llevar, al menos en cierta medida, por los temas principales que surjan de sus datos cualitativos (entrevistas, notas de campo, grupos de discusión).

Aunque en su vertiente más radical la actitud «abierta» nunca es aconsejable, en el caso de la investigación con datos cuantitativos es infructuosa por razones prácticas. El analista que se enfrenta a una encuesta con el ánimo de «pescar» resultados, y lo hace cruzando, por ejemplo, pares de variables en cuadros de frecuencias, se encontrará con la desagradable sorpresa de que su agrupación constituye lo que en análisis combinatorio se conoce como variaciones simples (Uña et al., 2009: 2-4). Es decir, si queremos examinar cómo se relacionan diez variables tomadas de dos en dos, donde el orden importa (puesto que no es lo mismo el porcentaje de fila que el de columna, con lo que dejamos de lado, para simplificar la presentación, la tercera posibilidad, que es el porcentaje de celda), el número de relaciones bivariantes a examinar son 90 (el resultado de calcular $10!/8!$); pero, por supuesto, las encuestas nos ofrecen muchas más variables; ¿por qué no examinar las relaciones entre 20 variables? En ese caso tendríamos 380 cuadros ($20!/18!$) con los que entretenernos. Por cierto, el investigador seguramente descubrirá en el camino relaciones estadísticamente significativas, como la que existe entre la migración de las cigüeñas y el número

de nacimientos entre las personas, pero con poco significado sustantivo.

En definitiva, en el mundo de la investigación cuantitativa no es práctica ni eficiente la postura naïve inicial que, en cambio, puede resultar valiosa para el etnógrafo; al contrario, en el mundo cuantitativo, para abordar cualquier análisis, es esencial partir de hipótesis razonadas en base al corpus teórico existente y sus resultados empíricos, apuntando como un francotirador a las relaciones que se quieren contrastar. Esta diferencia es una de tantas que legitiman distinguir investigaciones según el tipo de datos utilizados; pero estos últimos en modo alguno permiten predecir si la investigación producirá o no resultados interesantes y pertinentes o, al contrario, será un fracaso en tanto que repite sin gracia lo ya conocido o hace afirmaciones falsas. Este peligro está tan presente para los «cualis» como para los «cuantis». El fetichismo del método, juzgar la calidad de una investigación en función de las técnicas de análisis empleadas, ha muerto.

En el primer capítulo, Marisa González de Oleaga, historiadora especialista en estudios culturales aplicados al ámbito latinoamericano, plasma su experiencia como docente en algunos de los pocos cursos de doctorado que, en España, han tratado sobre las cuestiones que nos ocupan (impartidos en la UNED y en la Fundación Ortega y Gasset). Como trasfondo de su argumento principal, Oleaga presenta las bases para una crítica pedagógica de nuestro sistema educativo. Con un modelo del conocimiento cuyo ideal es el estudiante que acumula información pasivamente, nuestra educación clásica es la mejor organización para generar la menor cantidad posible de pensamiento creativo y original.

Lógicamente, necesitamos ayuda cuando, tras recibir esta formación, se nos pide ser originales. Oleaga ofrece un variado recetario y ejercicios para salir de cualquier bloqueo creativo. Para ello se centra en los dos grandes protagonistas de nuestro oficio, la lectura y la escritura. La autora no sólo desentraña el funcionamiento conjunto de estas tareas cuando se ponen al servicio de la generación de material nuevo (de originalidad, en definitiva), sino que nos las presenta como miembros de un indisoluble

matrimonio: se lee para escribir, y se escribe planificada y controladamente porque se piensa en el lector. Quien lleva a cabo ambas actividades es, por definición, un sujeto activo, el investigador que entra en el juego académico de la mano de un tema o pregunta con la que orienta su mirada y su producción.

Pero, ¿cómo llegar a la pregunta orientadora? En el segundo capítulo, Javier Rodríguez, especialista en los clásicos de la sociología, aborda y desarrolla este dilema. Asumiendo que el investigador parte de un interés genérico por tal o cual cuestión, Rodríguez detalla los pasos para descomponerlo en unidades básicas o subcampos temáticos. Esta estrategia de «divide y vencerás» (Zerubavel, 1999), como insistiera Oleaga en el capítulo anterior, exige una posición activa del investigador.

Con tres ejemplos concretos sobre cómo trabajar activamente con los textos producidos por otros, Rodríguez anima a la «imitación de la espontaneidad». En primer lugar presenta el comentario a un texto de Max Weber, que desarrolla contextualizándolo en la obra más amplia del autor. En segundo lugar el autor ofrece un ejemplo en el que el tema de investigación surge al relacionar un concepto clave en la obra de un autor, el de «sociedad» en Durkheim, con la de otro anterior, el de «Dios» en Descartes. Y, viceversa: en el último ejemplo Rodríguez define un tema de investigación al pensar cómo un autor, Ibn Jaldún, influyó en la obra posterior de los fundadores de la sociología.

Aunque centrado en el área de los clásicos sociológicos, Rodríguez deja clara la semejanza estructural entre la investigación teórica, es decir, la investigación cuyos datos los forman textos eruditos, y la investigación empírica con datos sobre la realidad social. En ambos casos el investigador define una pregunta y establece objetivos generales y específicos; estos últimos son los criterios para excluir del trabajo todo lo que no se relacione directamente con ellos. Al centrarnos en una pregunta, el investigador procede a una búsqueda reglada de respuestas. Sin este anclaje, la interpretación y contextualización de cualquier fuente de información, sean textos clásicos o contemporáneos, datos cualitativos o cuantitativos, introduce al analista en un bucle sin fin.

La inmersión bibliográfica en la que se sumerge el investigador científico al trabajar sobre un tema dado es un asunto delicado de explicar por su circularidad: por un lado, examinando la bibliografía el investigador acota el tema de interés; simultáneamente la definición más precisa de la pregunta de investigación le permite afinar la búsqueda bibliográfica. En el capítulo tercero, Teresa Jurado, especialista en la sociología del ciclo vital y la familia, amplía la cuestión de cómo trabajar con fuentes bibliográficas iniciada por Rodríguez, con una discusión sobre la búsqueda y crítica de información empírica.

Al círculo virtuoso que lleva de la búsqueda general de literatura a la acotación de una pregunta específica, Jurado añade el ir y venir entre la lectura y el propio análisis. Como antes hiciera Oleaga, Jurado expone las carencias del modelo de conocimiento que nos convenció de que primero hay que acumular toda la información posible y sólo después tenemos permiso para crear. Por el contrario, el investigador creativo produce su propia obra a la par que procesa información.

Tomando como ejemplo la cuestión del paro en España, Jurado explica cómo emplear bases bibliográficas como Dialnet, ISOC o Google Académico, para identificar la literatura existente e, incluso, descargar resúmenes y textos completos que están legal y libremente disponibles en internet. Posteriormente, Jurado se centra en las fuentes de datos estadísticos, distinguiendo entre registros administrativos y encuestas. El caso del paro ilustra esta diferencia, al existir, por un lado, el paro registrado por el Ministerio de Trabajo y, por otro, el paro estimado a partir de la Encuesta de Población Activa (EPA) que realiza el Instituto Nacional de Estadística (INE). Con ello la socióloga presenta las líneas maestras para el consumo y análisis crítico de datos estadístico. En concreto, Jurado alerta al analista de que los intereses del productor de datos, y la implementación técnica de la recogida de datos, afectan a la calidad de éstos. Al investigador le toca explicar cómo estas dos circunstancias afectan a los resultados que obtiene. Más adelante María Miyar, en el séptimo capítulo del libro, profundiza en cómo

estas cuestiones afectan a los datos provenientes de registros administrativos.

La primera sección del libro termina con un capítulo escrito al alimón entre Rosa Gómez-Redondo, demógrafa experta en el envejecimiento de la población de las sociedades modernas, y yo mismo, Daniel Guinea-Martin. El motivo de nuestra cooperación es que en 2008 escribí un proyecto para su financiación a cargo de los fondos del Plan Nacional de Investigación I+D+i 2008-2011 del Gobierno español. Y durante tres años, entre 2008 y 2011, Gómez-Redondo fue la responsable académica de la evaluación de proyectos en ciencias sociales para la Secretaría de Estado de Investigación. En nuestro capítulo, Gómez-Redondo y yo, volvemos a ocupar nuestras posiciones de solicitante y evaluador de proyectos para reflexionar sobre los ingredientes que, si bien no aseguran, sí favorecen el éxito de un proyecto. Presento como caso de estudio mi propio proyecto para así centrar la discusión en un ejemplo que tuvo éxito en el proceso de selección del ministerio. Con él argumento que un proyecto de investigación es una promesa sustentada en la credibilidad de sus objetivos.

Leire Salazar, socióloga especializada en el estudio de la estratificación social, y coordinadora del curso de posgrado del CIS, introduce la parte cuantitativa. Salazar desgrana los pasos que siguió para investigar los determinantes de la inversión pública en educación en 53 países desde 1960 hasta el año 2000. El punto de partida consistió en relacionar la bibliografía de dos campos de estudio, el de la economía política y el de la sociología de la estructura social. En la primera había consenso en torno a la idea de que el gasto social en educación pública, en las sociedades avanzadas, es progresivo. Pero en la segunda abundan los estudios sobre el llamando «efecto de clase»: aun cuando la educación pública se expanda gracias a sistemas fiscales progresivos, y toda la población se beneficie de ello, las clases sociales pudientes están sobrerrepresentadas en los niveles educativos más altos. Por ello, se puede dar la circunstancia de que el gasto público en los niveles superiores de enseñanza realmente redistribuyan «de pobres a ricos», cuestionando por tanto la supuesta progresividad fiscal en

este área del Estado de Bienestar. Al relacionar estas dos subdisciplinas académicas, Salazar definió su pregunta de investigación en torno a una variable dependiente, el gasto público en cada nivel de enseñanza, y dos variables independientes, o explicativas, clave: a) la ideología política del partido en el Gobierno; y b) la mayor o menor desigualdad económica del país? A partir de esta tematización del objeto de estudio, la autora enuncia tres hipótesis claras y precisas a contrastar con el análisis de la evidencia empírica.

Los resultados, publicados en la Revista Internacional de Sociología (RIS) (Manzano y Salazar, 2009), muestran el poder de la «imaginación sociológica» (Mills, [1959] 2010): en su definición del tema a investigar las autoras conjugan factores macro-estructurales del sistema económico, social y político de un país, a la vez que mantienen viva la atención sobre cómo estos afectan a los intereses de los ciudadanos «de a pie». Pero una cosa es enunciar ideas atractivas y otra ser capaz de proveer la evidencia necesaria para convencer. Para lograr este objetivo, Manzano y Salazar usaron lo que podríamos llamar la «imaginación metodológica»: al no existir bases de datos que contengan toda la información necesaria, construyeron la suya propia consultando diversas fuentes (estadísticas oficiales y encuestas) sobre la economía, el gasto público y el sistema de partidos políticos en cada país y año. Este paso en su investigación es un elemento más en el proceso por ellas iniciado para generar conocimiento nuevo: aun cuando los datos estaban públicamente disponibles, nadie antes los había reunido en una matriz común, ni había tematizado su estructura subyacente. El esfuerzo mereció ser finalista del premio de la RIS al mejor artículo del año 2009.⁵

En el capítulo sexto, Héctor Cebolla Boado, sociólogo de la educación, presenta cómo utilizó los datos del estudio PISA sobre competencias escolares de los alumnos de último año de Educación Secundaria para estudiar la desventaja educativa de los inmigrantes. El autor nos lleva de la mano por las diversas etapas de su investigación: por un lado, la revisión de la literatura, la identificación de un tema a investigar, condensado en forma de

variable dependiente, y la formulación de hipótesis o relaciones entre variables explicativas y la variable dependiente; por otro, la exploración de los datos, de las características de la muestra y la presentación de resultados.

Para estas últimas operaciones, Cebolla Boado recurre a gráficos porque, como se suele decir, «una imagen vale más que mil palabras» y, en muchas ocasiones, así es. Pero también es cierto que, ajustando escalas, símbolos y colores, los gráficos se pueden emplear para manipular la información de mil maneras posibles (Huff, [1954] 2011). Por ello, yo creo que, en realidad, su verdadero valor reside en que facilitan concentrarse en los resultados de los análisis estadísticos, y no en la complejidad de éstos: «El mundo exige resultados. No cuentes a otros tus dolores del parto. Muéstrales al niño», decía Indira Gandhi. He aquí la razón del reciente énfasis en graficar resultados en cualquier disciplina que use análisis estadísticos (Murrell, 2011; Mitchell, 2012); lo cual es una bocanada de aire fresco frente al tradicional y tedioso recurso a cuadros donde se encajan numeritos minúsculos que pocos saben descifrar. El uso de gráficos, pues, forma parte del valor añadido que ofrece al lector el capítulo de Cebolla Boado, pero que, con su aparente simplicidad, puede escapar a su atención.

Por último, el autor llama la atención sobre la principal limitación que tiene hoy en día la ciencia social española: la lacerante falta de datos cuantitativos de calidad. El autor se centra en su campo de estudio, el sistema educativo español, pero la queja se puede extender a cualquier otro: desde el mercado de trabajo, la fertilidad, el consumo y un largo etcétera. Este vacío llama la atención tras años de sostenido incremento (que, ya se sabe, ha tocado a su fin) en la inversión para formar profesionales y financiar sus investigaciones, de las que muchos de los autores de este libro nos hemos beneficiado.

Valga esta última reflexión para advertir a quien se adentre en el taller de la investigación social en España de que los materiales son escasos. En muchas ocasiones, para obtener resultados, los investigadores han de hacer de las necesidades de su estudio virtud. Hemos visto cómo, en el capítulo quinto, Salazar explica cómo

diseñó y elaboró su propia base de datos. En el sexto Cebolla Boado describe hasta donde pudo llegar en su análisis de la desventaja educativa de los inmigrantes usando la encuesta internacional PISA, una de las pocas fuentes de datos sobre educación en España. Y en el capítulo séptimo María Miyar, economista y socióloga especialista en flujos migratorios, presenta los registros administrativos como fuente de datos a la que recurrir en este contexto de escasez de información estadística. Miyar pone como ejemplo al Padrón Municipal Continuo (PMC), que existe en España desde 1996.

Las fuentes administrativas de datos tienen la gran ventaja de que aspiran, y logran en buena medida, una cobertura universal de la población de interés. Por ello ofrecen bases de datos con grandes números, usualmente del orden de varios millones de observaciones, imbatibles por las encuestas convencionales. El atractivo es obvio cuando se investigan fenómenos que afectan a una pequeña proporción de la población. Por ejemplo, Miyar estudia a la población inmigrante en España, es decir, el 3,6% en el año 2000 y el 14% en 2010. Con una hipotética encuesta convencional de 1.500 observaciones, asumiendo que realmente captura esta población de interés, aun cuando sabemos que las encuestas generalmente la infrarrepresentan, esperaríamos contar con 54 inmigrantes en la base de datos si la encuesta se llevara a cabo en el año 2000, y con 210 inmigrantes si se realizara en 2010. Analizar detalladamente cualquier variable dependiente de interés en función del sexo, edad, país de origen, etcétera, significa dividir estas cifras por dos o más, reduciendo la base muestral tanto que las inferencias estadísticas a la población de referencia se encuentran dentro de un intervalo de confianza demasiado grande como para concluir nada fehacientemente.

A cambio de la bendición de los grandes números, los registros administrativos presentan numerosas trampas en las que puede caer el investigador más experimentado. Todas ellas conducen a la misma fosa: la confusión entre fenómenos reales y artefactos estadísticos que resultan de la lógica administrativa con la que se implementan los registros. Después de usar el PMC durante varios años, Miyar ha aprendido a sortearlas y nos ofrece un conjunto de «alarmas» con

las que mantenernos alerta. Por ejemplo, cualquier cambio brusco en los números observados a lo largo del tiempo alertan de cambios metodológicos que, generalmente, son consecuencia de cambios legislativos. También es conveniente preguntarse siempre sobre cuál es la unidad de referencia en el registro, pues a veces son las personas, como estamos habituados, pues así es en el caso de la mayoría de encuestas convencionales, pero a veces, ¡oh, sorpresa!, son eventos: entradas y salidas del país, cambios de estado civil, etc., de modo que un mismo individuo puede contribuir con más de una observación a la base de datos.

La cuestión fundamental que el investigador ha de tener en cuenta cuando lee, analiza e interpreta registros administrativos es que tras ellos hay una relación entre Administración y administrado sujeta a un sistema de incentivos: cada parte en el intercambio tiene incentivos para registrar de cierta manera cierta información y para no registrar otra información. Por ejemplo, las personas residentes en un municipio tienen incentivos altos para empadronarse, y la Administración local para empadronarlos, pero los incentivos son bajos para registrar las bajas. En general, el que aspira a registrarse con alguna Administración evalúa estratégicamente la información que transmite de modo que le permita acceder al servicio que desea. Todas estas cuestiones, y sus consecuencias para el análisis social, suelen resultar en un doloroso aprendizaje para el investigador que usa registros administrativos por primera vez. Ningún texto puede ahorrar a nadie este coste, pero el capítulo de Miyar es una buena guía para esquivar escollos en la medida de lo posible.

La sección donde se reúnen ejemplos de investigaciones cualitativas comienza con un capítulo «de frontera». Juan Jesús González, Raquel Rodríguez y Antón Castromil, sociólogos políticos y de la comunicación, presentan una investigación en la que combinan el análisis de datos cualitativos y cuantitativos para analizar la influencia de los medios sobre los criterios con que los votantes evalúan a los políticos. He aquí, en la combinación de métodos, una primera razón para caracterizar su capítulo como fronterizo. Finalmente me decidí por ubicarlo en la sección cualitativa porque éstos son los datos que priman en el estudio, y cuya generación es

más novedosa. En efecto, si bien la técnica del grupo de discusión es la más usada por los investigadores cualitativos en España, nunca antes, que yo conozca, se había diseñado un estudio longitudinal con grupos de discusión; es decir, un estudio en el que los mismos grupos son entrevistados antes y después de un hecho de interés, en este caso las elecciones generales de 2008. Los expertos en la técnica rápidamente pensarán en una variedad de objeciones a la sola idea, destacando entre ellas, tal vez, el hecho de que la creación, a lo largo del tiempo, de vínculos entre los participantes en el grupo desvirtuará su discurso.

Aquí reside otra de las novedades del capítulo, y la segunda razón para ser calificado de «fronterizo»: los autores han escrito un capítulo con formato de artículo que bien pudiera aparecer en cualquiera de las revistas de ciencias sociales españolas. Sin embargo, en varios puntos los autores abren ventanas a su proceso de creación, exponiendo decisiones críticas para el devenir de la investigación. Con el recurso a estos comentarios off-the-record, el lector tiene el raro lujo de observar a los investigadores trabajar entre bambalinas. En este capítulo existe, pues, un acceso privilegiado al proceso de investigación, con sus dificultades y decisiones estratégicas que nunca, en un artículo o libro convencional, se confiesan.

En el capítulo noveno Emmánuel Lizcano, sociólogo especializado en el análisis de discurso, analiza las metáforas que desde hace cinco años inundan la prensa nacional y extranjera. La crisis ha despertado el sentir poético de expertos, principalmente economistas, que, en principio, deberían estar más cercanos a la aridez propia del lenguaje matemático (aprovecho la presentación de este capítulo para señalar en cursivas toda forma lingüística de naturaleza metafórica que me sale al paso y de la que soy consciente; tal vez el lector identifique otras que se han escapado a mi atención). Lizcano se apoyó en la sorpresa que le produjo leer en los medios a los expertos sobre la crisis para definir su pregunta de investigación: ¿Por qué los economistas, los científicos sociales que más formalizan matemáticamente sus análisis académicos, recurren

a la prodigalidad metafórica en su discurso mediático y, con ello, acrecientan su legitimidad como expertos?

Aun cuando Lizcano presenta la tematización de una investigación que no nace del estudio ex profeso de un corpus bibliográfico, en realidad el proceso subyacente es similar. La sorpresa surgió, y fue reconocida por Lizcano, porque éste cuenta con una formación dual en el campo de las matemáticas y de la sociología cualitativa. Ello le equipa con unas antenas que captan toda onda de frecuencias donde confluyen el lenguaje natural y el matemático. Una vez puesta en marcha la maquinaria de análisis metafórico, Lizcano muestra sus productos (desenmascara el entramado metafórico sobre la crisis como herramienta para ofuscar aún más al ciudadano, que ya andaba confundido por los envites reales del declive económico) y ofrece en un apéndice siete propuestas, verdaderos utensilios con los que embarcarse en el análisis sociológico, y no meramente lingüístico, de metáforas en textos y discursos.

Con su contribución, Lizcano mantiene al lector alerta contra los dos falsos ídolos de las ciencias sociales (que C. Wright Mills nombró por primera vez en su clásico antes citado, *La imaginación sociológica* ([1959] 2000)): la gran y grandilocuente teoría y el empiricismo radical. Para el primero, los datos son ilustraciones en las que incurre, con cierta molestia, el autor resabido, ya que le distraen de la miríada de conceptos con que hilvana el manto de su teoría. Pero el segundo cuenta con su propio manto; la diferencia está en que en vez de confeccionarlo con la lana de los conceptos, ahora el autor teje con la alpaca de los datos, con los que abriga al lector en un caluroso día de verano. Como el avaro con el dinero (Simmel, 1971), el empiricista acumula datos, los apila, apiña, junta y amontona, sin darse cuenta de que, por muy apretado que los cosa, siempre quedan huecos en la fibra. Y por ahí se cuelan sus intereses y prejuicios, verdaderas teorías implícitas (sobre esta cuestión Bourdieu construyó buena parte de su sociología del conocimiento. Véase, por ejemplo, Champagne et al., [1993]).

El libro se cierra con el capítulo de quien les escribe estas líneas introductorias: Daniel Guinea-Martin. Si bien mi actividad principal

desde hace algunos años consiste en estudiar la participación laboral femenina desde el punto de vista de su segregación ocupacional, en una vida anterior, durante mi doctorado, investigué, sociológicamente, sobre organizaciones de voluntariado que buscan ayudar a personas sin hogar en una ciudad italiana. Recientemente re-escribí el material de varios capítulos de mi tesis con formato de artículo y lo envié a una revista estadounidense, el *Journal of Contemporary Ethnography* (que es una de las publicaciones históricas en el campo de la sociología empírica basada en métodos observacionales, caso de la participación del investigador en la vida cotidiana de las personas que estudia y las entrevistas en profundidad). El artículo fue rechazado inmisericordemente, pero me llevé el premio de consolación en forma de tres informes anónimos e independientes sobre las razones para desestimarlos.

Con paciencia, los revisores, todos ellos anónimos, exponen los pasos en falso que cometí en la presentación del material teórico y empírico de mi investigación. Con ello me llamaron la atención sobre los puntos críticos que en un artículo funcionan como verdaderas señales, indicando al lector que quien escribe sabe lo que dice; o, al contrario, que el que escribe no está seguro pero espera, no se sabe bien por qué, la comprensión del lector. El título general y el de cada sección, la extensión de éstas, el resumen del artículo, sus conclusiones, son algunos de los elementos que el lector escudriña críticamente en busca de pistas que le indiquen si merece la pena seguir con la lectura (Dunleavy, 2003).

En la presentación de cómo me equivoqué en la señalización y cómo lo he corregido me apoyo también en un reciente encuentro que sostuvo con Birgit Pfau-Effinger, una socióloga alemana que forma parte del consejo de edición de las principales revistas internacionales (tales como la *American Sociological Review*, *British Journal of Sociology*, etcétera) con jóvenes investigadores. En base a su experiencia práctica, Pfau-Effinger destiló en una presentación sus consejos básicos para publicar, que están en sorprendente sintonía con los expresados por los revisores anónimos del *Journal of Contemporary Ethnography* y de cuantos científicos sociales se han animado a escribir sobre la práctica de su profesión. Por lo tanto, las

reglas están claras y son conocidas. Saber aplicarlas es harina de otro costal.

Con este finale, exponiendo los entresijos de la construcción de un artículo y la opinión anónima de tres revisores de una revista profesional, mi intención es rendir justicia a la honestidad y esfuerzo del resto de autores de este libro. Aun cuando dentro del mundo académico el género confesional en habla inglesa disfruta de un cierto apogeo desde hace ya muchos años,⁶ en lengua castellana impera el pudor. En su capítulo, Oleaga narra cómo cuando ha pedido a colegas que cuenten, en su curso de doctorado sobre escritura, cómo se organizan en su trabajo cotidiano, normalmente recibe negativas en base a lo que podríamos llamar, metafóricamente, «el derecho al honor». Como si las prácticas mundanas reflejaran la mundanidad del personaje, y dejaran al desnudo lo más íntimo del ser académico, con las vergüenzas al aire. Con este libro los autores reclamamos la honorabilidad de nuestra caja de herramientas y el derecho a equivocarnos porque, como dice el viejo tópico, del fracaso se aprende y renace.

Nos hemos enfrentado a esta tarea con la convicción de que poco ayuda la imagen clásica del profesor Don Pluscuamperfecto que, a la primera, se saca de la manga un artículo brillante, o los manuales al uso sobre Métodos de Investigación. Sí ayuda, por el contrario, entrar en contacto con personas reales que llevan a cabo investigaciones reales. Ellas nos enseñan algo más que métodos: una actitud franca y desenfadada ante la ciencia. Valga como ejemplo la siguiente anécdota. Hace unos meses, de visita en la universidad de Oxford, Tak Wing Chan, el director por aquel entonces del departamento de sociología, me invitó a tomar algo en un pub cercano a su college. Entre pintas de ale y ale, la afamada cerveza local, me hizo ver que la investigación que había presentado estaba bien, mostraba mi esfuerzo; en definitiva, soy un buen chico, no soy vago, pero, había que ser sinceros, con esa sinceridad que favorece la cerveza: lo que yo mostraba, mis resultados en forma de gráficos y cuadros, no demostraban mis afirmaciones. «Escucha», me consoló Tak, «a mí me pasa continuamente. Inicio proyectos basados en tal o cual idea y, al cabo del tiempo, veo que no

conducen a ninguna parte y los dejo de lado. Al final de, digamos, diez proyectos que inicio, sólo publico sobre dos o tres. El resto termina en el cajón de las ideas imposibles.» El truco perfecto.

Daniel Guinea-Martin

Bibliografía

Agar, M.H. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*, Academic Press, Nueva York.

Atkinson, P. (1990). *The Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*, Routledge, Oxford.

Becker, H. (1998). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*, The University of Chicago Press, Chicago (IL).

— y Ricards, P. (2007). *Writing for social scientists: How to start and finish your thesis, book, or article*, The University of Chicago Press, Chicago (IL).

Champagne, P., Lenoir, R., Merllié, D., Martínez Passarge, M.L. (1993). *Iniciación a la práctica sociológica*, Siglo XXI, Madrid.

De Guzmán, M. (1994). *Para pensar mejor. Desarrollo de la creatividad a través de los procesos matemáticos*, Ediciones Pirámide, Madrid.

Dunleavy, P. (2003). *Authoring a PhD Thesis: How to Plan, Draft, Write and Finish a Doctoral Dissertation*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Emerson, R.M., Fretz, R.I., Shaw, L.L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*, The University of Chicago Press, Chicago (IL).

Huff, D. ([1954] 2011). *Cómo mentir con estadísticas*, Editorial Crítica, Barcelona.

King, G., Keohane, J. y Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios*

cualitativos, Alianza Editorial, Madrid.

Marina, J.A. (1992). Elogio y refutación del ingenio, Editorial Anagrama, Barcelona.

Mills, C.W. ([1959] 2010). La imaginación sociológica, Fondo de Cultura Económica, México D.F.

Mitchell, M.N. (2012). A visual guide to Stata graphics, Stata Press, College Station (Texas).

Moliner, M. (2007). Diccionario del uso del español María Moliner (3ª edición), Editorial Gredos, Madrid.

Murrell, P. (2011). R graphics, Chapman&Hall/CRC, Boca Ratón (Florida).

Richlin-Klonsky, J., Strenski, E., y Giarrusso, R. (1997). Guide to writing sociology papers, Worth Publishers, Nueva York.

Simmel, G. (1971). On individuality and social forms, The University of Chicago Press, Chicago (IL).

Smith, Z. (2007). «Fail better», en The Guardian, edición del 13 enero de 2007.

Uña, I., San Martín, J. y Tomeo, V. (2009). Cálculo de probabilidades, Garceta Grupo Editorial, Madrid.

White, L. (2005). «Writes of passage: Writing an empirical journal article», en Journal of Marriage and Family, 67 (4), págs: 791-8.

Wolcott, H.F. (1990). Writing up qualitative research, Sage Publications, Thousand Oaks (California).

Zerubavel, E. (1999). The clockwork muse. A practical guide to writing theses, dissertations, and books, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts).

Notas:

1. Tal es el caso de los organizados por el Gobierno español para conceder o denegar sexenios, es decir, el reconocimiento de la producción científica durante periodos de seis años, tarea que cumple la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI); así como los organizados por la Secretaría de

Estado de Investigación y la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP).

2. Una analogía, distante pero esclarecedora, la ofrece el teatro de improvisación: los actores someten sus cuerpos y mentes a largas horas de disciplina para ser capaces de inventar historias nuevas cada vez que se enfrentan al público. De Guzmán (1994) expone la misma idea para el caso de la creatividad matemática y Marina (1992) para toda forma de ingenio humano.

3. Es decir, que nos dieran recomendaciones sencillas pero útiles porque las siguen ellos mismos, al estilo de la que extrajo Harry F. Wolcott, sociólogo estadounidense y aficionado al bricolaje, de un manual de instrucciones sobre cómo montar una carretilla: «Asegúrese de que todas las partes están en su lugar antes de apretar» (Wolcott, 1990: 47-8). En efecto, la elaboración de una investigación, y de un texto, es similar a ensamblar enseres y muebles en que apretamos las clavijas, ajustamos sus componentes, sólo al final, cuando estamos seguros de que todo está en su lugar.

4. El talento inefable es la marca de distinción de la literatura, la escritura como arte. Un escritor creativo puede conocer todos los trucos, y saber usar todas las herramientas a su disposición, y aún así no lograr que un personaje cobre vida en la imaginación del lector (Smith, 2007). Para los escritores académicos basta con ser competentes artesanos para sobrevivir.

5. La RIS es una de las únicas dos revistas españolas incluidas en el Journal Citation Report (JCR) para sociología, cuyo funcionamiento trato con algo más de detenimiento en el capítulo 10.

6. Atkinson (1990); Becker (1998, 2007); Dunleavy (2003); Emerson et al., (1995); Richlin-Klonsky (1997); White (2005); Wolcott (1990); Zerubavel (1999).

Parte 1

La caja de herramientas básica

ganz1912

1

(D)escribir las prácticas o el secreto de los toldos rojos de Bolonia

Marisa González de Oleaga

A Elisa por nuestros toldos rojos

Todas las ventanas tienen toldos y todos son del mismo color. Rojo. Muchos están descoloridos, unos cuantos parecen recién puestos, pero todos son versiones viejas y nuevas del mismo color. Todos encajan perfectamente en el marco de la ventana, y su ángulo se puede ajustar según la cantidad de luz que se desea que entre. En italiano se llaman tende. Su rojo no es el de la arcilla, ni el de la terracota; es un rojo de tinte. Detrás de los toldos se ocultan cuerpos y los secretos de esos cuerpos, que de ese lado dejan de ser secretos. Me gustaría comprar una pieza de esta tela roja. No sé lo que voy a hacer con ella. Puede que sólo la necesite para hacer este retrato. En cualquier caso, podré tocarla, arrugarla, alisarla, ponerla al sol, colgarla, doblarla, soñar con lo que hay al otro lado.

John Berger, El toldo rojo de Bolonia, Abada, Madrid, 2011.

1. Algunas razones y el secreto

De todas las actividades que realizan los científicos sociales en su quehacer diario hay dos que resumen o engloban a las demás: la lectura y la escritura. Los científicos sociales leen y escriben. Tanto si se trata de la socióloga empeñada en pronosticar resultados electorales como del sociólogo más preocupado por la recepción de ciertos mensajes publicitarios, leer y escribir son, sin duda, dos de sus prácticas cotidianas. De igual forma, los politólogos, los antropólogos, los filósofos, los historiadores, los psicólogos y los economistas realizan y desarrollan estas dos prácticas en su quehacer diario. Leen y escriben en el sentido amplio de estos dos términos. Los científicos sociales leen textos escritos pero también fotografías, paisajes, los datos de una encuesta, gráficas, una escena social, un poema, el rostro de un informante o de un desconocido. Escriben textos académicos, artículos, monografías, ensayos, notas en las que intentan comunicar nuevos contenidos pero en ese acto de transmisión dicen otras cosas, inscriben posiciones, perspectivas, estados de ánimo, que hacen de la escritura algo más que un mero acto informativo, «[ponen] en el trazado de una letra un poco más que la simple intención de comunicar» (Barthes, 1994: 60). Por todo ello, podemos decir que leer y escribir son actividades complejas. Sin embargo, en los cursos de formación de las licenciaturas, de los grados, de las maestrías y doctorados no suele haber una gran preocupación por formar y entrenar a los futuros científicos sociales en estas competencias. A diferencia de lo que ocurre en las universidades del mundo anglosajón y cada vez más en las universidades latinoamericanas, en España, con algunas honrosas excepciones, no se dictan cursos o talleres sobre lectura y escritura. Se da por supuesto que un universitario ha de tener las competencias suficientes para leer y escribir con soltura. ¿Es así?

Mi experiencia en los últimos dieciocho años, dictando cursos de licenciatura y posgrado, me dice que no. Durante todo este tiempo he tenido estudiantes de los cinco continentes y con un rango muy amplio de edades que va desde los 18 a los 70 años. En los casos en los que aparecían problemas a la hora de elaborar un comentario, un

trabajo o las primeras versiones de la tesis doctoral (y les aseguro que no fueron pocas estas situaciones) no se trataba de una cuestión de ignorancia de la gramática o de la sintaxis sino de la complejidad implicada en las actividades de lectura y escritura. Durante su larga formación (piénsese que la enseñanza obligatoria comienza generalmente a los seis años y el doctorado suele culminar en torno a los treinta) habían adquirido destrezas sobre cómo leer y escribir un texto, pero nadie les había hablado de los distintos tipos de lectura o de las microprácticas que acompañan a la escritura y a la lectura. En el mejor de los casos tenían destreza en el uso de la gramática o poseían una notable corrección sintáctica. Sin embargo los bloqueos y los obstáculos para plantear y llevar a buen término un trabajo o un ensayo persistían. Una de las dificultades más frecuentes con la que se encuentran los estudiantes, y es la que desarrollaré en este espacio, consiste en creer que leer y escribir son actividades sencillas que implican resumir lo que dice este o aquel autor y, después de haber leído a todos los que han trabajado un tema, recomponer un texto con esos hallazgos. Como si resumir, que en la actual coyuntura tecnológica se ha convertido en el consabido «cortar y pegar» de los programas informáticos, fuera la manera idónea de construir un texto propio. Tal vez este sistema de patchwork literario sirva, o se de por bueno y pertinente, cuando se trata de un trabajo menor pero no resulta operativo cuando hablamos de un texto más exigente, como puede ser una tesis de maestría o de doctorado. En casos así no se puede resumir y pegar los trozos, se debe formular una pregunta relevante que debe ser justificada y eso exige otras formas de lectura y escritura. Podríamos decir que un buen trabajo no debería ser el resumen de lo dicho sino una propuesta que utiliza lo ya dicho para componer o formular una nueva pregunta.

Cuando se menciona la importancia de abundar en las estrategias de investigación, como son los procedimientos que acompañan a la lectura y la escritura, casi todo el mundo cae en un lugar común, confundiendo estas estrategias con la metodología o con el marco teórico y enfatizando, a veces con más ganas que destreza, la necesidad de emplear métodos de investigación

apropiados al análisis propuesto. Sin embargo, mi experiencia me dice que los estudiantes pueden emplear o adaptar la teoría de la elección racional a su problema de investigación, utilizar técnicas cuantitativas sin demasiados problemas o lidiar con la etnometodología aplicada a sus intereses analíticos pero que los bloqueos se producen antes, en el pasaje del tema al problema de investigación o en la fase de escritura que se dilata hasta el último momento, convencidos de que «hay que tenerlo todo en la cabeza» para ponerse a ello. La dificultad y la falta de soltura en las actividades de lectura y escritura están relacionadas, entre otras cosas, con dos cuestiones. Por un lado con exigencias que son en cierta medida contradictorias: se demanda un trabajo novedoso fundado en una pregunta de investigación original pero, al mismo tiempo, se alientan formas de lectura y escritura que favorecen la acumulación y la repetición de información y conocimiento. Por otro, con cierta improvisación práctica: porque si el investigador accede a otras maneras de leer y escribir, más acordes con esas exigencias de novedad y originalidad, lo hace a tientas, intuitivamente en medio de una maraña de procesos que no tienen nombre y que han sido, deliberadamente o no, silenciados. La demanda o exigencia de una buena investigación por parte de las instituciones académicas sin decir cuáles pueden ser las estrategias (más allá de los modelos estandarizados que nadie utiliza) es casi como si nos pidieran que ganáramos las olimpiadas en la categoría de natación sincronizada sin aclararnos qué debemos hacer cada día de entrenamiento o, incluso, ocultándonos la necesidad de la práctica y constancia diarias.

Son estas pequeñas prácticas (cómo leer para pasar de un tema de investigación a un problema o qué estrategias de escritura puedo utilizar para ir componiendo un texto propio) las que han sido silenciadas o borradas de los manuales de investigación, tal vez, porque al reconocerlas la imagen del conocimiento científico, o de una manera de entenderlo, queda desvirtuada. Después de todo parte de la veracidad de las ciencias sociales y de la legitimidad del gremio descansa en el ocultamiento de estas prácticas donde el secreto de lo que se hace, no por peligroso sino por nimio y

ordinario, redundando en favor de su trascendencia. Hay algo casi vergonzoso en reconocer las costuras de la investigación, tal y cómo tuvimos oportunidad de comprobar en más de una de las ediciones del curso (D)escribir las prácticas, impartido en el Instituto Ortega y Gasset entre 1993 y 2011. Preguntados varios profesores por sus prácticas cotidianas relacionadas con la investigación, por ejemplo por el sistema que empleaban a la hora de tomar notas o registrar la información leída, sólo una profesora accedió a contar sus estrategias. El resto de los docentes se negaron, sin ni siquiera salir al paso diciendo que utilizaban fichas o programas informáticos destinados a ese propósito. Es más, uno de ellos añadió que no podía contestar a semejante pregunta porque ése era «un asunto muy íntimo».

Es precisamente sobre algunas de esas prácticas «íntimas» y secretas sobre lo que quiero hablar en estas páginas. No para ofrecer una receta sobre cómo hacer las cosas sino para ofrecer opciones, para reconocer en primer lugar esas microprácticas y permitir que los investigadores puedan hablar de ellas. Porque he visto cómo al reconocer y hablar de estos gestos inconfesados que componen toda investigación la angustia del investigador disminuye y el control sobre lo que dice y hace aumenta. Creo que la investigación está más emparentada con la creación que con la repetición y que muchas veces lo que hace de un trabajo algo digno de ser leído y utilizado no es sólo la información utilizada, ni los métodos empleados sino la mirada del investigador, las asociaciones que establece, esa manera de combinar los contenidos (lo sabido y lo que se va sabiendo) y de desplegarlos en su texto. Pero para que una investigadora pueda aportar ese matiz a su trabajo debe poder encontrar su voz, debe poder tener una voz propia, debe poder apropiarse no sólo de las reglas de una disciplina sino también conocer, hablar y discutir sobre esas prácticas íntimas y supuestamente inconfesables, que son la manera particular de hacerse con esas reglas. No tengo que hacer un gran esfuerzo para escuchar las objeciones que podrían hacer mis colegas. «Todos hemos pasado por esa incertidumbre, por ese no saber qué título le conviene o es coherente con nuestro trabajo y hemos encontrado,

finalmente, el camino». Tal vez... pero me parece que poner palabras sobre la nebulosa de las microprácticas de investigación puede ayudar a elecciones más racionales y menos intuitivas. ¿Cómo elegir el tono de un relato o el color de un título si no se sabe que tal cosa existe? ¿Cómo operar sobre un paisaje, el de las estrategias literarias, si se cree que la narración es un asunto exclusivo de la literatura de ficción? Porque la idea «mágica» de que aquello de lo que no se habla no existe es una falacia. Lo que se silencia no está ausente, es una presencia insidiosa que opera de otra manera.

También se podría objetar este «giro literario» diciendo que esto puede llevar a los investigadores a estar más preocupados por el cómo que por el qué, como si se tratara de una disyuntiva entre el contenido y la forma, como si pudiera haber contenido sin forma. Desplazar el eje del contenido a la forma no significa abandonar uno en favor del otro, no es una resta sino una suma. Se trata de una doble preocupación: la de seguir manteniendo los estándares de coherencia, consistencia y riqueza de la argumentación y dotarlos de expresividad, de una mayor capacidad productora del texto. ¿No son los mismos científicos sociales los que se quejan de la poca circulación de sus mercancías?

Descubrir, nombrar y hablar de algunas de estas microprácticas, de esos gestos cotidianos que componen la investigación social y que contribuyen a darle forma, a hacer comunicable nuestro trabajo es el propósito de estas páginas. Como en el pasaje de Berger que intuye los cuerpos ocultos tras los toldos rojos de Bolonia, también podemos percibir secretos escondidos detrás de la lectura y de la escritura académicas, secretos guardados que no se si conseguiremos desvelar (aunque estoy segura que ellos sí lograrán desvelarnos) pero que, tal vez, convirtamos en secretos mejores, más potentes, productivos y creativos, que nos permitan seguir animando esta conversación.

2. Granos en la lectura

Los prejuicios que acompañan a la lectura son numerosos, son como esos granos o excrecencias que aparecen en la adolescencia, esa etapa de transición entre la infancia y la vida adulta. Los investigadores en ciernes (a los que va dirigido este trabajo) padecen de esta especie de anomalía que indica su pasaje de la etapa de estudiante a la de investigador. Tengo cientos de correos electrónicos y notas tomadas en clase sobre estas ideas preconcebidas que aparecen en los comentarios escritos y en las presentaciones. Intentaré resumir las más importantes para dar un panorama de esas creencias «inconfesables» e «inconfesadas» de las que partimos y que juegan en contra. Sería justo citar a sus autores pero eso implicaría pedir su consentimiento para hacer público lo que no fueron sino aportaciones o comentarios vertidos en contextos privados. Por ello, espero que el lector entienda esta apropiación indebida y la perdone. Espero también que los autores me disculpen y entiendan que el «plagio» es por una buena causa. Después de todo lo único que pretendo con este listado, para nada exhaustivo, es poner sobre la mesa los prejuicios más comunes, no sé si para erradicarlos, más bien para animar a repensarlos y averiguar si alguno de ellos tiene alguna incidencia en nuestras angustias como investigadores porque cuando se habla de los fantasmas, de esas fantasías que nos perturban y las podemos reconocer como tales, éstas cambian de lugar (Taussig, 2002: 317). Debo decir que estas ideas no aparecen formuladas de la manera que yo las enuncio. Si así fuera tendríamos mucho terreno ganado. Más aún, estoy segura que al leerlas muchos estudiantes se sentirán aludidos y avergonzados por albergar o mantener creencias que al mencionarlas no se sostienen o que al visibilizarlas más se parecen a miedos atávicos que hay que conjurar. Pero ése es precisamente el efecto del silencio, el de mantener con vida lo que no se dice y no se somete a la discusión. Estos enunciados son inferencias contrastadas y contrastables de las prácticas de investigación de los estudiantes (y de muchos investigadores). Tal vez nadie se atrevería a afirmar que leer consiste exclusivamente en recopilar información. Dicho así casi todo el mundo intentaría relativizar este enunciado añadiendo

que también es interpretar o entender el mensaje del texto, pero si nos atenemos a las prácticas de los estudiantes (no a lo que dicen sino a lo que hacen), observaremos sin dificultad que la información es la presa más codiciada. Cuesta muchos ejercicios prácticos conseguir que desvíen la atención y se fijen, también, en la forma de decir.

Éstas son algunas de esas creencias arraigadas y no dichas:

1. Leer consiste en saber y entender qué dice un texto. Los textos tienen un contenido estable. Hay entonces una lectura correcta de los textos ya sean científicos o literarios.

2. En los textos literarios leer bien quiere decir recuperar lo que quiso decir el autor; en los científicos recabar la información que aportan.

3. Hay lecturas productivas y otras por placer. Cada una de ellas se corresponde con la lectura de obras de ficción y la lectura de obras científicas.

4. Las obras de ficción son mentira, se inventan lo que dicen. Las obras científicas reproducen y analizan las cosas tal como son.

5. Las ciencias sociales trabajan con problemas científicos derivados de la observación de la realidad.

6. Esos problemas científicos de las ciencias sociales exigen de un tipo de lectura que resuma la información que se tiene sobre el problema. Para leer bien hay que hacer resúmenes muy detallados sobre lo leído.

7. Esos resúmenes ordenados y organizados permiten formular un problema de investigación y, a continuación con toda la información reunida y resumida, escribir un texto.

8. Cuántos más resúmenes se tengan, productos de un buen número de lecturas, más posibilidades habrá de formular un buen problema de investigación.

9. Para poder formular un buen problema de investigación hay que leer todo lo que se ha escrito sobre el tema.

10. Un buen problema de investigación es omniabarcante, plantea la resolución de todas las cuestiones suscitadas con anterioridad.

11. Un buen problema de investigación no puede ceñirse a una pregunta, tiene que contener varias (cuantas más mejor) aunque no estén relacionadas entre sí.

De todas estas creencias voy a desarrollar las que están relacionadas con el pasaje del tema al problema de investigación.

3. Acumulación y originalidad

En un curso de doctorado que impartí durante años en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y que llevaba por título «Interpretación y explicación en ciencias sociales hoy» se exigía a los participantes leer una serie de artículos que reproducían debates académicos sobre la crisis de la historiografía en las últimas décadas. Para ello se les pedía que leyeran tres artículos (elegidos libremente de un corpus bastante extenso y recopilado en un reader) con los que debían componer un texto mensual de no más de tres páginas que debía sintetizar los aspectos más interesantes del debate. Esos trabajos mensuales eran los ejercicios previos de lectura y escritura que les llevarían a poder presentar un trabajo final, de no más de siete páginas, que debía contestar a la siguiente pregunta: ¿en qué ha consistido o cuáles son las características y los puntos centrales del debate historiográfico en las últimas décadas? Se trataba de una lectura dirigida que parcialmente iba recomponiendo un recorrido de lectura y escritura por tramos. Casi un simulacro de investigación donde uno tenía que leer artículos o monografías muy diferentes y expurgar de esos textos aquello que considerara interesante para contestar a la pregunta de investigación. La extensión estaba acotada para forzar a que leyeran y escribieran «destilando» los contenidos. Se les pedía también que señalaran las razones de la elección de los textos y, se añadía, que todos los motivos serían aceptados sin costo («porque son cortos»; «porque me gusta el autor»; «porque el título me parece

sugere»)). Me pareció que poner sobre la mesa las razones por las que uno elige un texto y no otro podía ayudar a hacer visibles esas microprácticas, en este caso las de la elección o jerarquización de material bibliográfico, silenciadas en la academia.

Desde 1997, durante las primeras semanas del curso todos los participantes hacían la misma pregunta de mil maneras diferentes: «¿Usted quiere que resumamos los artículos o que digamos lo que nos parece?»⁷, como si sólo hubiera dos posturas: un apego máximo al texto, a su ley, a su economía o el desapego caprichoso que apela a un parecer o gusto privado. Lo que más me ha costado hacerles ver a los estudiantes es que entre el resumen y la opinión personal (¿qué otra cosa podría ser una opinión?) hay un enorme espacio de interacción al que se podía acceder si uno leía con la pregunta guía en la cabeza, ¿en qué consiste el debate en historiografía?, porque esa pregunta debía dirigir las lecturas. Lecturas que necesariamente debían ser distintas en cada caso porque cada uno iba a interpretar la pregunta de forma diferente, tomando aquello que le resultara más revelador dependiendo de cómo había descompuesto el problema (para unos la pregunta podía apelar a las características epistemológicas del debate mientras que otros podrían verse más tentados a recrear sus implicaciones políticas), pero que no se trataba ni de resumir a los autores ni de decir lo que a uno le viniera en gana. Entre otras cosas porque los autores no habían escrito sus artículos pensando en esa pregunta sino en otras pero que los estudiantes debían someter los textos a una lectura, la suya amparada en la pregunta, que les fuera permitiendo componer un texto propio y contestar a la pregunta guía.

No es la adaptación de teorías, modelos o técnicas el obstáculo que primero aparece sino la posibilidad de formular preguntas y leer siguiendo un camino propio, intuitivo o construido a través de las lecturas. Aún habiéndoles dado la pregunta de investigación, los problemas persistían porque la propia pregunta exigía de una interpretación que comprometía al investigador. Ante este dilema estaban dispuestos a resumir lo que los autores decían en sus trabajos, responsabilizándolos de su decir o bien a exponer su opinión, su parecer (que vistos los primeros trabajos eran juicios

bastante infundados, cuando no arbitrarios). Yo he notado, en todos estos años, una enorme resistencia a entender que las primeras lecturas nos permiten componer un paisaje sobre el tema de investigación: qué se ha dicho, quiénes lo han hecho, cuáles son los puntos del debate, pero que del panorama genérico al problema de investigación, a la pregunta, hay necesariamente un salto o un pasaje del que el investigador es responsable y sobre el que tiene que dar cuenta. Pero ¿por qué les resulta tan difícil a los estudiantes universitarios entender que entre el resumen y la opinión personal existe un espacio de asociación y diálogo con el texto y que un trabajo académico no puede ser una simple yuxtaposición de fragmentos o resúmenes sino el desarrollo de una pregunta justificada?

Tal vez sólo haga falta observar cómo se ha formado a estos estudiantes, cuáles han sido las prácticas más comunes, las estrategias de lectoescritura más frecuentes, en las etapas en las que todo el mundo supone que han adquirido las destrezas necesarias para enfrentar un trabajo de investigación. Más allá de las filosofías pedagógicas de cada época o país es el fomento, durante años, de ciertas prácticas de lectura y escritura, lo que condiciona su capacidad como futuros investigadores.

4. La lectura del cazador

Existe una tendencia en todos los estudiantes con los que he trabajado a sobrevalorar la información, a creer, me atrevería a decir, que un trabajo de investigación es información ordenada obtenida de múltiples lecturas. Entrenados para reproducir la información de un texto, se les «exige dar cuenta de lo que se ha leído, para demostrar que se ha adquirido un saber» (Narvaja de Arnoux et al., 2002: 7). Dentro de las variadas formas de lectura el mundo académico alienta lo que podríamos llamar «la estrategia del cazador», un tipo de lectura en busca de una presa, sea ésta

determinada información sobre una supuesta realidad externa (por ejemplo un informe sobre la violencia de género en nuestro país en el último semestre) o contenidos inscritos en el texto que nos hablan de un estado de cosas o situación (ese mismo informe tomado como documento de una forma de entender la violencia cincuenta años más tarde). La lectura como instrumento de acceso a una información que proporciona un saber. Barthes habló de este tipo de lectura como ese placer en el que «el lector se siente como arrastrado hacia adelante a lo largo del libro por una fuerza, [...] que pertenece al orden del suspenso: el libro se va anulando poco a poco, y es en este desgaste impaciente y apresurado en donde reside el placer» (Barthes, 1994: 46). Algo así como «al final del libro tendré las claves de mi investigación». El problema es que son muchos los libros y artículos que se deben leer y utilizar (de muy diferentes maneras, con contenidos variados y formatos distintos) para poder plantear un problema de investigación y para desarrollarlo y ahí aparece el primer obstáculo.

En la enseñanza formal preuniversitaria se fomenta la lectura de textos y el resumen de los mismos primando la dimensión informativa sobre las demás. Se lee para saber qué dicen los textos, qué quiere decir el autor o lo que cuenta sobre el mundo. El lector es un agente pasivo que simplemente debe comprender lo que el texto dice, debe hacer una «buena lectura» que coincide con recuperar los contenidos que el autor intentó exponer, comunicar o transmitir. Como señaló De Certeau: «el sentido literal es el índice y el efecto de un poder social, [...] de una élite [...] que convierte (el texto) en un arma cultural, un coto de caza reservado [...] que legitima [...] la interpretación de profesionales y de intelectuales socialmente autorizados» (1996: 184). Se trata de la secularización de la lectura que ya no depende de los clérigos sino de los maestros e intelectuales. A casi ningún usuario se le ocurre pensar sobre los manuales escolares más que como textos autorizados por especialistas que nos dicen cómo es el mundo social, natural, cultural. El texto es un dispositivo de comunicación y es lo que dice lo que importa y el resumen es el destino de la buena lectura.

Hay otro ejercicio más sofisticado, el del comentario de texto. En esta práctica se emplea un tipo de lectura menos transparente y más enjundiosa donde se tienen en cuenta los contenidos del texto, la forma de enunciar o el contexto de la época. En el comentario hay un cierto desplazamiento de los contenidos a la forma de contar pero tanto en este caso como en el del resumen el objetivo de la lectura es la búsqueda de información concreta, sea ésta sobre las características anatómicas de la holutaria, las causas y consecuencias de la revolución industrial o acerca de las ideas más significativas en el pensamiento del filósofo Giambattista Vico. Estas estrategias de lectura informada son una parte importante, qué duda cabe, de cualquier trabajo de investigación, pero un análisis no se agota ni se puede construir a través de información ordenada (temática o cronológicamente). Estos ejercicios pueden ser útiles mientras la exigencia de lectura recae sobre uno o dos libros o el comentario sobre fragmentos de textos. Pero resulta inútil leer de esta manera si el propósito es plantear un tema de investigación y desarrollarlo. Para ello es necesario someter los textos a otra economía, la que dicta la pregunta de investigación o los intereses del investigador y ahí el riesgo personal, la voz propia, es inevitable. Pero, ¿cómo compaginar el rol de un lector pasivo al que se le demanda que repita lo ya dicho atendiendo a la lógica de cada texto, a su «literalidad», con el papel de un investigador activo al que se le pide que sea original en sus planteamientos? ¿Cómo salir del atolladero que plantea una filosofía pedagógica que dice fomentar la autonomía del sujeto y reclama su capacidad crítica y el compromiso del estudiante con prácticas empeñadas en la repetición y en el sometimiento a la autoridad? Tal vez, y repito tal vez, fomentando la presencia, el riesgo y la responsabilidad de los investigadores a través de lecturas menos literales y sacralizadas y más irreverentes.

A continuación te propongo un ejercicio que pretende desplazar tu mirada y suspender por un momento «la lectura del cazador» para pensar en otras formas de lectura y en sus consecuencias.

Ejercicio 1: ley y subversión

Toma un prospecto de un medicamento, un poema de amor y una fotografía. Lee los textos de estos tres soportes y dirige tu atención a lo que haces cuando intentas dar sentido a estos fragmentos.

- ¿Qué buscas, a dónde se dirige tu atención cuando lees el impreso de la medicina? ¿De qué manera su diseño tipográfico condiciona tu posición como lector? ¿Lo lees entero o saltas partes y vas a buscar información concreta?

- Repite el mismo ejercicio en el caso del poema y la fotografía. Compara las actividades que realizas en cada caso. ¿Qué preguntas te haces en un caso y en otro? ¿La grafía, versos e imágenes, condicionan de manera no consciente tu lectura?

- Intenta leer el prospecto repitiendo las actividades que realizaste al leer la fotografía. Intenta leer el poema como si fuera las instrucciones del medicamento. ¿Qué pasa? ¿Cómo reacciona el texto ante estos tratamientos?

5. Algunos comentarios (discutibles) en el margen

Repasemos algunos puntos de lo visto hasta ahora y reflexionemos sobre su pertinencia para nuestras prácticas:

1. Hay variadas formas de lectura. Los textos tienen una economía interna, «transmiten una información sobre su modo de empleo» (Bourdieu y Chartier, 1985, cit. en Renán 2003: 165) no sólo a través de los contenidos sino de forma subliminal, a través de los paratextos (de esos dispositivos visuales que convierten un texto en libro) pero esa economía puede ser alterada, sometida a la

pregunta o a los propios intereses. Si no se somete a la pregunta propia nos quedamos en el territorio del resumen. Ahora bien, la alteración de la economía propia del texto supone una responsabilidad, un riesgo, porque, como señala Paco Vidarte (1996) al parafrasear a Derrida:

Leer implica siempre una actividad por parte del lector, un compromiso, un pillarse los dedos con los hilos del texto, no un añadir arbitrario que rompiera la costura, [...] menos aún un respeto tan desmesurado por el texto que impidiera entrar en su juego y poner en él algo propio. Lectura y escritura se implican mutuamente como momentos de una misma operación de injerto. Y es que no se puede injertar no importa qué en no se sabe dónde si pretendemos tener algún éxito en el proceso. No todo vale. Sin embargo es preciso añadir, injertar, para que la lectura no resulte inútil, baldía: «Ni siquiera leería aquél a quien la “prudencia metodológica”, las “normas de la objetividad” y “los parapetos del saber” le coartasen para poner algo de su propia cosecha.»

2. La elección de los distintos modos de lectura dependen tanto de la economía o naturaleza del texto como de los objetivos, del para qué del lector. No se puede eludir esta responsabilidad.

6. El preso 609, celda 584, pabellón 13

En los últimos tiempos de mi encarcelamiento en La Plata (1979) se permitió la entrada de libros. Yo pedí a mi familia En busca del tiempo perdido, de Proust, en un solo tomo. (Lo del tomo único era importante porque sólo podían ingresar un libro por preso cada dos meses.) Siete novelas, casi 1.500 páginas, con las que desafiar al horror y al tedio. Las leí tres veces seguidas. Las terminé y volví a empezar, las terminé y volví a empezar, las terminé y volví a empezar. Después de la tercera vez, yo ya era Proust. Y entonces

decidí aprovecharlo, pasando a poemas temáticos las cien escenas más sobresalientes de la obra. Decidí algo más: someter los poemas al veredicto de los compañeros. Pero sin que leyeran el libro, para que no se contaminaran (con que yo estuviese contaminado, sobraba). Quería saber si los poemas se sostenían por sí solos, independientemente de la obra de la que habían sido desprendidos. En varios recreos les conté la historia de En busca (y en especial las características de los personajes de Odette y Albertine) y luego les fui pasando los poemas, de uno en uno. Fue magnífico. El pabellón 13 (mi celda era la 584 y yo era el preso 609) se transformó en un club de poesía. El interés fue in crescendo y marcó su punto más alto el día que, por amplia mayoría, me obligaron a modificar los dos versos finales del poema sobre la muerte de Albertine.

Este episodio, relatado por Mario Paoletti, sobre la trascendencia de la lectura durante su cautiverio en el penal de La Plata (Buenos Aires, Argentina) me permite introducir otras maneras de acercarse a esta actividad en las que la información cuenta pero no es su único destino. Paoletti nos habla de la lectura de un clásico de la literatura, de la obra de Marcel Proust, y de cómo la relectura casi maníaca de esas 1.500 páginas le ayudó, en su situación de preso político de la última dictadura militar argentina, a mantenerse en pie, a recomponer cierto equilibrio, marcando «la diferencia entre la desesperación y la esperanza». Es evidente que en su lectura no había una búsqueda de información, no pretendía apropiarse de la información que daba Proust. Tampoco parece que su interés estuviera dirigido por la crítica del texto o por la necesidad, que podría tener un historiador, de poner en el contexto de su época la novela. Ni por las preocupaciones de un lingüista que intentara recuperar giros o modismos de una determinada época o clase social o por las inquietudes de un sociólogo que utilizara los paisajes sociales de Proust para averiguar la naturaleza de los conflictos de entonces. Parece como si su lectura fuera un ejercicio de divertimento o de evasión, pero no uno de naturaleza vital. En ella le va «todo el ser» (Blanchot, 2005: 5). De lo contrario no habría leído tres veces las 1.500 páginas de la novela y no habría intentado

convertirla en fragmentos, poemas temáticos, sometidos al veredicto de sus compañeros.

Todo parece indicar que una de las funciones de ese ejercicio repetitivo de lectura tenía más que ver con la necesidad de identificación con el novelista Proust, que le permitía a Paoletti verse como el escritor que había sido y quería seguir siendo, en lugar de recordar su situación de preso político. Más que un intento de evasión, en el sentido de escape, es un ejercicio de personificación, de recuperación de una identificación, la del creador, negada o suspendida en la cárcel. No trataba de olvidarse del mundo sino de «inventar un punto de apoyo para agarrar ese mundo aquí y ahora» (Kaplan, 2001, cit. en Petit, 2009: 73). Me parece que no es casual la elección de la prosa lenta y agónica de Proust, detallista y pormenorizada en las descripciones hasta la exasperación, donde el tiempo parece haberse detenido, para recomponer su propia temporalidad, lenta y coagulada como un paréntesis porque «la esperanza de reparar la pérdida está en el ritmo y el tono», en ciertas obras hay un texto implícito que «no es verbal sino rítmico» (O'Faolain, 2005: 155). Lo que busca Paoletti es la «impregnación del texto, reconocer [...] la huella» que dejaba la escritura (Kauffmann, 2007: 115). La literatura y los relatos regalan espacio (Petit, 2008: 66), casi como si nos cedieran un amplio horizonte, y es en ese (otro) espacio donde Paoletti puede reconstruir un mundo distinto o suspender la dureza del que habita y recrear su posición en él. A Paoletti la lectura le permite acceder, pasar, a otro lugar donde articular su deseo (De Certeau, 1996: 186).

Este relato, tan gentilmente regalado por Mario Paoletti, me interesa porque habla de otras formas de lectura, de sus efectos y de una peculiar relación con la escritura. Lo traigo aquí, a un ensayo sobre lectura y escritura académicas porque me permite pensar en ciertos presupuestos cuando menos prejuiciosos en el ámbito del trabajo «científico». Los señalo:

1. La lectura de literatura no tiene nada que ver con la lectura de trabajos científicos. La lectura de obras literarias es un ejercicio de

divertimento, la lectura de obras científicas es una lectura productiva.

2. La lectura de la que habla Paoletti es una «lectura terapéutica» que le permite sobrevivir y afecta a las emociones, involucra todo su cuerpo y no a la racionalidad, que es lo que se mueve o dirige una lectura científica.

3. Precisamente porque su lectura es una lectura de ficción que busca entretener puede hacer ese ejercicio de escritura, los poemas temáticos, que subvierten, alteran o desafían al texto de Proust. Se inventa un texto que no existe.

Si bien la lectura de una obra literaria no es igual a la lectura de una obra científica (aunque la lectura científica también se aplica a la lectura de obras literarias y de igual forma la lectura de obras literarias debería poder aplicarse a la lectura científica o, al menos, es eso lo que pretendo defender aquí) no son tan distintas o, mejor dicho, podemos encontrar formas de lectura literaria, formas de lectura a secas me parece que sería más apropiado, que nos permitan avanzar en la lectura científica. Porque el científico no es un ser escindido que puede dejar de lado cuerpo y emociones y encender la racionalidad a voluntad porque, si bien «lo sensible ha sido destronado en provecho del conocimiento; ya es hora de que regrese a casa» (Castañeda, 2000: 202). En la lectura se pone el cuerpo y los afectos y las aversiones (las conscientes y las que ni siquiera se intuyen) y sólo se puede hacer una lectura productiva, una «lectura viva» (Barthes, 2002: 85) si se está preparado para salir del resumen e injertar una escritura irreverente. Irreverente no como lectura irrespetuosa sino desacralizada. Leer siempre es seleccionar, depurar, cortar, empalmar, injertar e insertar...

La lectura de Paoletti no resume la obra de Proust, no apela a la literalidad de sus contenidos sino que, respetándolos y utilizándolos, los recrea, los simboliza y les da sentido (desde perspectivas y posiciones diferentes a las que tenía Proust cuando escribió su obra) porque leer es «caza(r) furtivamente lo que tiene que ver con (nuestros) asuntos» (De Certeau, 1996: 17). Pero esa lectura sólo puede ser productiva en la medida que le permite a Paoletti ordenar,

organizar, significar aquello que está en su cabeza y pertenece al presente. No está contenida totalmente en el texto, tampoco en la cabeza del lector Paoletti sino que se genera, es un producto de la lectura del texto. Se trata de una forma de lectura que todos hemos experimentado pero que muchos descartan por considerarla propia de las actividades lúdicas e improductivas como la literatura. Barthes es muy gráfico describiendo esta forma de leer: «¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza?» (1994: 35).

No deberíamos descartar a la ligera los procesos que describe Paoletti en su lectura de Proust, esa forma de lectura simbolizante, porque es probable que explorar esta otra forma de lectura nos permita satisfacer mejor la demanda de originalidad que se nos pide como investigadores. ¿No hay acaso una similitud entre la situación traumática que describe Paoletti y la escritura? No en el sentido del dolor y del sometimiento (la escritura es una actividad voluntaria, la situación de reclusión, no) pero sí si nos atenemos a la discontinuidad y a la ruptura del flujo de la experiencia en uno y otro caso. Ser preso político supone una suspensión de la cotidianidad como ciudadano, ser científico social supone buscar eso que no encaja, lo que no puede fluir «normalmente» para poder explicarlo (Bruner cit. en Petit, 2009: 126). La lectura simbolizante, en la medida en que aporta cierto sentido y orden a la experiencia (de la cárcel y de la investigación) permite recobrar cierta continuidad. Dicho de otra manera, la lectura simbolizante permite construir una posición de sujeto y ¿no es el sujeto con voz propia el protagonista de toda investigación original?

Todos podemos leer de esta manera como si fuéramos nómadas, «levantando la cabeza», si consentimos en hacerlo y si estamos dispuestos a abandonar el cómodo territorio de la verdad (de los hechos naturalizados, de las interpretaciones de los otros, del sentido y de los significados únicos y correctos) por el no siempre grato territorio de la responsabilidad (de lo que uno dice, de cómo lo

dice y de porqué lo dice). Tal vez investigar, ser investigador y no sólo estudiante, exija este salto, este proceso de maduración personal a través de la práctica. Esta forma de lectura por simbolización no depende de los textos sino de la posición del lector. Borges decía: «una literatura difiere de otra menos por el texto que por la forma en que se le lee» (cit. en Sunkel, 2006: 271). La lectura simbolizante establece asociaciones inesperadas que no estaban en el «querer decir» del autor pero que tienen una marca en el texto (Eco, 1995). Estas asociaciones mueven, desplazan el sentido y permiten la aparición de otras ideas, de otras preguntas. Este diálogo con el texto genera nuevas metáforas, ese rico reino del «como si», y esas figuras lanzan un eco al lector permitiéndole organizar su experiencia.

Volvamos a los ejercicios:

Ejercicio 2: la voz propia

Seleccionar un fragmento de un texto en el que se detalle el argumento del autor (puede ser un fragmento de las conclusiones). Plantear dos preguntas de tu interés, dos preguntas distintas (que apelen a aspectos diferentes del tema) y a continuación lee ese fragmento siguiendo cada uno de los interrogantes. ¿Qué resultado da cada lectura? ¿Qué elementos (hechos, información, argumentos) se toman en cada caso? ¿Se te ocurre alguna metáfora para describir tu lectura? Por ejemplo: leo como si estuviera tejiendo (combinando) o como si estuviera jugando al tenis (separando). ¿Podrías pensar en esas metáforas y ver si te pueden aportar mejores descripciones de lo que haces?

Ejercicio 3: practicando la lectura simbolizada

Comenta esta frase pintada por una participante de un taller de lectura en la pared: «En el cielo te leen poesía, en el infierno te la explican» (Colangelo, 2003, cit. en Petit, 2009: 239)

Ejercicio 4: el paso del tema al problema

Elige un tema que realmente te interese. Los intereses pueden ser muy variados pero conviene que sea un tema «inserto en el deseo [...] para evitar que sea "moroso, funcional, alienado"» (Barthes, 1994: 104). Lee unas cuantas monografías, artículos o trabajos que traten ese tema. Intenta componer (gracias a notas, subrayados en el texto o comentarios en los márgenes) un mapa de situación: qué se dice sobre el tema, quién lo dice (si hay corrientes, escuelas, posiciones definidas), desde dónde se posicionan los autores (si declaran sus presupuestos ideológicos o políticos), cuáles son los debates o polémicas más importantes (para esto es muy interesante el uso de los readers, companions o beginners tan comunes en el mundo anglosajón y que se pueden consultar fragmentariamente en internet o en amazon.com) y, por último, qué ideas, asociaciones o imágenes te produjeron estas lecturas (eso de lo que hablamos antes, la «lectura levantando la cabeza» o la lectura simbolizante). Intenta, entonces, construir una pregunta de investigación. Una pregunta compleja que no pueda ser respondida diciendo sí o no. Una vez que tengas esa pregunta de investigación vuelve a revisar la información recogida y observa qué se mantiene y qué resulta descartable o prescindible. Observa también si esa pregunta está implícita en los debates o si parece relevante para lo que se discute en el área o en la disciplina.

Ejercicio 5: a vueltas con el problema de investigación

Tal vez tengas idea de qué problema de investigación te interesa pero, es probable, que sean varios problemas al mismo tiempo y que quieras abarcarlos todos. Para ello un buen ejercicio es listar las palabras clave de ese problema de investigación y componer con ellas distintas preguntas hasta alcanzar la que te parezca que se acerca más a tus intereses y deseos y a los interrogantes que flotan en los debates sobre el tema.

Ejercicio 6: las palabras clave son la clave

Una vez que tengas las palabras clave de tu problema o pregunta de investigación escríbelas y en forma de árbol desmenuza cada una de ellas, señalando qué significan dentro de una tradición o corriente, cómo cada significado presupone una posición epistemológica e ideológica; si son o no parte de un debate y qué cosas necesitas para poderlas estabilizar e incorporar a la investigación con conocimiento de los problemas que esas palabras llevan consigo.

Ejercicio 7: un párrafo es suficiente para elaborar una hipótesis

Si ya tienes la pregunta de investigación y has hecho el esquema con las palabras clave, esto es, ya sabes, más o menos, lo que tienes y lo que te falta, escribe un párrafo con un relato expositivo que conteniendo todas las palabras clave, conteste a la pregunta de investigación. Reescríbelo tantas veces como sea necesario hasta encontrar la forma, el tono, el ritmo y el color que creas adecuado.

Ejercicio 8: alza la voz

Lee en voz alta tu pregunta de investigación y escucha cómo suena. ¿Es así como quieres que suene y se lea? Haz lo mismo con el párrafo en el que planteaste la hipótesis. ¿Tiene ritmo, se sigue bien?

7. Más comentarios (discutibles) en el margen

Pensemos en voz alta sobre algunas de las ideas enunciadas:

1. Una investigación no es un informe detallado de lo que se ha escrito sobre un tema, aún cuando ese material sea imprescindible para el análisis.

2. Es importante que en toda investigación que se precie de ese nombre se inscriba la voz propia. Esto no tiene nada que ver con el capricho o con la arbitrariedad sino con una forma de relación con los textos y una forma de lectura que dialoga con esos textos.

3. La lectura simbolizante, o la lectura «levantando la cabeza», permite encontrar esa voz propia siempre que se esté dispuesto a hacerse cargo de ese descubrimiento.

4. La lectura simbolizante desplaza el eje de la idea de verdad (de los hechos, de las interpretaciones) a la idea de responsabilidad (de lo que digo, de cómo y porqué lo digo).

5. No siempre es necesario, y no conviene obsesionarse, por controlar todo lo que se lee. Si el objetivo último de la lectura no consiste sólo en capturar información podemos intentar captar eso que flota en el texto o eso otro que nos sugiere ideas. Como comprobarás al final de estas páginas, a veces hay enigmas irresolubles, pero por ello muy productivos que nos permiten seguir investigando y seguir cuestionándonos. Derrida habla de hospitalidad en la lectura. Como autor, señala que «dar de leer al otro significa también dejar desear, o dejar al otro el lugar de una intervención con la cual podrá escribir su interpretación [...] Y es en

ese punto donde el deseo de que a uno no lo entiendan significa, simplemente, hospitalidad para la lectura del otro, y no rechazo del otro» (Derrida, 2009: 47-48).

6. La elección de un problema de investigación podría ser definida como una negociación entre el propio deseo y las necesidades de la disciplina.

7. Una buena pregunta de investigación está acotada. Si hay más de una hay que ordenarlas siguiendo algún criterio (de más compleja a menos, por ejemplo). Si no se tiene una pregunta de investigación bien perfilada y definida el trabajo fluctuará, irá a la deriva y perderá mucha consistencia.

8. Cuanto más precisa y perfilada sea la pregunta de investigación habrá más posibilidades de desarrollarla en lugar de presentar un análisis impresionista que como quiere contestar a todo, al final, no responde a casi nada.

8. Leer para escribir

Era un día de verano en la consulta del hospital. Sentados, a la espera de que nos llamara la enfermera, cada quien atendía a su juego. Unas señoras de avanzada edad conversaban sobre la visita del Papa, un caballero en la cincuentena consultaba su teléfono móvil o algo parecido, alguno de esos otros artilugios portables que permiten comunicarse con el mundo de mil maneras distintas. Cansada de la espera decidí ponerme a leer un libro del que no tengo recuerdo pero que bien podía ser un sesudo trabajo académico o una meritoria obra literaria. Fuera lo que fuere me dispuse a leerlo, esto es, a recorrerlo y discutir con el texto, que es lo que suelo hacer. Al poco rato de comenzar mi intercambio con la página impresa una señora que estaba a mi lado y que pude advertir después se moría de curiosidad ante mi ejercicio de lápiz y papel, me preguntó:

—Discúlpeme, la estoy observando desde hace un rato escribir en ese libro que, por lo que veo ya está escrito. Lo he visto hacer otras veces en el metro, en los viajes en metro a otra gente. Discúlpeme, pero ¿por qué escribe en el libro?

Me quedé atónita ante la inesperada pregunta. Nunca se me hubiese ocurrido que alguien con tanta franqueza me iba a preguntar por una actividad tan cotidiana pero sobre la que tampoco había reparado mucho.

—Subrayo lo que me parece más interesante y pongo anotaciones en el margen, palabras clave para recuperar algunos contenidos del texto una vez lo haya leído o, simplemente porque no estoy de acuerdo con lo que dice o porque he encontrado algo que creo es una buena idea. A veces anoto las ideas que se me ocurren durante la lectura...

No me pareció que la curiosidad de mi interlocutora se hubiese dado por satisfecha; es más, puso cara de cierta incredulidad y yo me resigné a su incompreensión, interesada como estaba en proseguir con mi garabateo irreverente, pero este incidente me sirvió para pensar sobre ese gesto, el de subrayar y escribir en los márgenes de los «libros ya escritos», como otra forma de escritura.

En este episodio, la protagonista, aún sin saberlo ni quererlo, hace de la lectura otra forma de escritura. Al leer selecciona, expurga, recorta, interpreta y reconstituye otro texto, diferente al original. Algo parecido nos contaba Mario Paoletti en su relato sobre la lectura de Proust. En su caso, deliberadamente, lee para poder escribir. Es la suya una lectura llamada a la escritura, convocada por la escritura. Representa, como diría Barthes, «la aventura (que va) de la lectura (a la) escritura» y, así la lectura «resulta ser verdaderamente una producción» (1994: 47). Para Paoletti la lectura y la escritura son actividades articuladas y recursivas. No sólo están relacionadas sino que se pasa de una a otra de manera recurrente. En el trabajo académico también la lectura está soldada a la escritura, a varias formas de escritura: a la que representa toda lectura y a la escritura de monografías, trabajos de curso, informes, ensayos, tesis o parciales. Y también en este nuestro mundo, la

lectura y la escritura se complementan y entretajan de muy diversas maneras.

Borges hablaba de las diferencias entre la lectura y la escritura, o al menos, de cómo él percibía cada una de estas actividades. Decía en el prólogo a la primera edición de *Historia Universal de la Infamia* (1935) que «a veces creo que los buenos lectores son cisnes aún más tenebrosos y singulares que los buenos autores. [...] Leer, por lo pronto, es una actividad posterior a la de escribir: más resignada, más civil, más intelectual» (Borges, 1996: 289). Esta apreciación de Borges parece señalar que en la lectura hay un producto (el constituido por el papel y los signos) que si bien el lector va a transformar, tiene la materialidad, la consistencia del objeto, de lo dado, que si bien limita nuestra libertad abocándonos a la resignación, también nos permite tomar distancia: cerrar el libro, continuar leyéndolo, apartarlo por un momento y volver o dejarlo definitivamente. Mientras en la escritura, donde también habrá un producto (pero en proceso), se produce un cuerpo a cuerpo entre el papel y el escritor, hay algo (más) físico en juego: en la pluma que rasga el pergamino, en el pincel que acaricia el papel de arroz, en el bolígrafo que araña la cuartilla, o, incluso en la tecla que marca la pantalla porque «la relación con la escritura es la relación con el cuerpo» (Barthes, 2002: 87 y 122). En la escritura hay una devolución menos púdica que en la lectura, al menos en la lectura en voz baja, que es el tipo de lectura que practicamos hoy (Barthes, 2002: 127).

Pero más allá de estas disquisiciones sobre lectura y escritura ¿qué sabemos de la escritura?

9. Ocho centésimas de segundo

Sabemos algunas cosas, sobre todo de la fisiología de la escritura de la que habla profusamente Barthes. Sabemos que «el gesto más breve (que hacemos al escribir) no puede descender por debajo de

las ocho centésimas de segundo y que esa es la velocidad a la que ejecutamos —si estamos entrenados— los trazos elementales de nuestra escritura» (2002: 121). También sabemos que trazamos las letras en sentido contrario a las agujas del reloj; que somos más rápidos en hacer trazados largos que cortos, por lo que tardamos lo mismo en escribir una a que una d; que escribimos los palos superiores de las letras con más dificultad que los palos inferiores y que necesitamos más tiempo para escribir un punto que una coma porque la dificultad reside en levantar la pluma. Conocemos algunos episodios de la historia de la escritura, de cómo pasó de ser un asunto más o menos público, o al menos una actividad «en equipo», con más de un protagonista, a ser un ejercicio privado. Barthes cuenta cómo Plinio el Viejo se hacía acompañar de un lector y un escritor con quienes leía y escribía durante las comidas o cómo Cicerón, que escribía muy rápido, tenía un escriba que volvía a copiar el libro, condenando al texto, desde su origen «a una exterioridad sin complejos» (ibíd. 128). La historiografía también se ha ocupado de dar cuenta de las múltiples direcciones de la escritura: de arriba abajo, de abajo a arriba, de izquierda a derecha, de derecha a izquierda, en zigzag, en espiral, en columna, a cuadros y de su relación con el soporte (ibíd. 133-134) o de cómo el paso del papiro al pergamino condicionó las formas de lectura y escritura. Con el rotulus (rollo de papiro) el lector «no puede elegir su lectura sin partir del origen del rollo», en cambio con el codex (cuaderno o libro de pergamino) «la mano elige la página, que se convierte [...] en una unidad de pensamiento» (ibíd. 133).

Podemos reconocer dos marcas culturales distintas en la escritura de Occidente y Oriente. Una escritura que in-scribe y otra que describe, una que raspa o traza «en el interior de la materia mineral o vegetal» y otra que dibuja «(despliega) el significante (haciéndolo volver): la eternidad o el retorno, lo singular definitivo o lo plural recurrente» (ibíd. 126-127). También se ha especulado sobre los protocolos que rodean la escritura a lo largo de la historia. Un monje budista «se aisló durante treinta años en un pabellón de montaña» como preparación ascética para la escritura (ibíd. 132) y en las abadías cristianas de Etiopía había un ritual preparatorio destinado a

los pocos que escribían. Pero incluso hoy los escritores se amparan en «hábitos e instrumentos (como) la predilección por ciertos horarios, por ciertos lugares, la afición a la papelería» (ibíd. 132), mostrando el carácter simbólico de la escritura. Sabemos algunas cosas sobre el arte de escribir e ignoramos muchas otras, como por ejemplo la relación entre escritura y color. Escribimos casi siempre en negro o en azul y dejamos el rojo para la corrección. ¿Qué pasaría, se pregunta Barthes, si comenzáramos a escribir en verde botella, en amarillo o en rosa? Y añade: «¿Quién sabe si el sentido de las palabras no se alteraría? [...] pues los nombres tienen modos, como los verbos, una manera de llevar, de ensanchar o de constreñir al sujeto que los enuncia» (ibíd. 124).

Sabemos algunas cosas sobre la escritura, sobre su fisiología, su historia, sobre las matrices culturales que le dan sentido pero ¿qué es escribir? Aún a riesgo de ser reduccionistas ¿cómo definir esa actividad cotidiana de las ciencias sociales? La psicología cognitiva es una de la disciplinas, tal vez la que más, que ha estudiado la escritura y la define como «un proceso de pensamiento orientado hacia un fin, en el que se van dando distintos subprocesos mentales a través de los cuales el escritor lleva a cabo diversas operaciones: recupera conocimientos previos de su memoria, construye una idea de la tarea por resolver y de su destinatario, planifica su escrito, escribe y corrige» (Narvaja de Arnoux et al., 2002: 136). En esta definición escueta quiero subrayar tres ideas:

1. La escritura es un proceso de pensamiento.
2. La escritura exige planificación por parte del escritor.
3. La escritura demanda corrección.

He elegido estas ideas porque desafían tres de los prejuicios más comunes entre los estudiantes. Ideas preconcebidas que, como tuve oportunidad de comprobar a través de las lecturas, son comunes a otros ámbitos universitarios occidentales. Algo parecido cuentan Howard Becker para el caso norteamericano, Alcira Bas, Irene Klein, Liliana Lotito, Teresita Vernino, Elvira Narvaja, Mariana Di Estéfano y

Cecilia Pereira, para el latinoamericano o Daniel Cassany para el caso español.

10. Una libreta como guía

André Rollin (A.R.): ¿Lleva una libreta?

Jacques Derrida (J.D.): He probado todos los sistemas, el de la libreta, el de los trocitos de papel; todos duran poco, soy bastante desorganizado. Se me ocurren continuamente nuevas formas de organizarme, los trocitos de papel, lápices en el coche...; en un momento dado, incluso me planteé llevar un pequeño magnetófono en el coche, no sólo para los escritos serios —a los que tal vez nos estamos refiriendo ahora—, sino también como una agenda o algo parecido, aunque nunca he llegado a hacerlo, pero sigo soñando siempre con organizaciones técnicas de ese tipo.

A.R.: ¿Alguna vez ha llegado a parar en un aparcamiento para escribir una idea que le viniese a la cabeza?

J.D.: No, pero desear que... no, no por una idea. A veces se me ocurre una palabra y me urge apuntarla, por miedo a olvidar la palabra más que la idea. En esos casos, no me paro en un aparcamiento, pero puedo pensar en la posibilidad «salvadora» de un pequeño atasco de circulación o un semáforo en rojo.

Entrevista con André Rollin, *Le fou parle*, 1982, págs. 21-22.
Versión en castellano en:
www.jacquesderrida.com.ar/textos/artificial.htm

El novelista Don De Lillo señalaba que escribir es «una forma concentrada de pensar. A través del lenguaje se puede llegar a ideas a las que de otra manera no habiéramos tenido acceso». Por su

parte la ensayista y especialista en estudios culturales, Beatriz Sarlo, afirma: «escribo porque quiero saber cómo es eso que estoy pensando y que no lograré saber si no lo escribo. Se piensa porque se escribe». Como señala Irene Klein al comentar estos dos pasajes, el de un escritor de ficción y el de una escritora académica, ambos consideran «la escritura no como un medio para “expresar” lo que se piensa sino como un proceso por el que se descubre y transforma el conocimiento» (Klein, 2007: 9). Escribir, narrar, relatar son formas de dar sentido y forma a la experiencia, maneras de tramitar eso que resulta confuso y caótico. John R. Hayes y Linda Flowers (1981) han investigado, desde la psicología cognitiva, los procesos implicados en la tarea de escribir y muestran cómo uno no escribe sólo para comunicar lo que sabe o los resultados a los que ha llegado sino que escribe para saber, para tramitar, asociar y establecer conexiones entre fenómenos hasta entonces inconexos y desorganizados. De esta manera la escritura genera conocimiento, un saber que no estaba antes de emprender la tarea.

Ahora bien, si escribimos también para producir un saber que antes no teníamos y que la escritura hace aparecer, entonces la escritura no puede ser la última fase de una investigación, como creen una buena parte de los estudiantes. «Tengo que tener todo organizado en la cabeza antes de sentarme a escribir» me parece estar escuchando a mis estudiantes de maestría y doctorado. Este prejuicio, que confía a la cabeza lo que debería fiar al papel o la pantalla, es muy común y genera no pocos problemas a la hora de avanzar y terminar con éxito un trabajo de investigación. Efectivamente hay una escritura final, que llamaremos «prosa de lector» y una escritura que recorre, que debería recorrer toda la investigación desde las primeras lecturas, y que llamaremos «prosa de autor». La prosa de autor es esa escritura que se hace para uno mismo y que tiene una finalidad expresiva; la prosa de lector la que se da a leer y cuyo objetivo es la comunicación (Cassany, 2005: 152). La primera acompaña al proceso de descubrimiento del tema y gracias a ella el escritor puede «darse el lujo de [...] prescindir momentáneamente de limitaciones formales del texto» (Cassany, 2005: 154). La prosa de autor son las asociaciones, comentarios,

ocurrencias, derivas, repeticiones que nos asaltan durante todo el proceso de investigación. Muchas de ellas serán descartadas pero otras serán de enorme utilidad para componer un texto final, la prosa de lector, siempre y cuando las registremos porque la cabeza tiene una capacidad muy limitada de almacenamiento. Además, anotar esas ideas, junto con la información que vamos recogiendo descongestionará nuestra memoria que entonces estará abocada a tareas más creativas y servirá para testar cuáles de esas ocurrencias son productivas (nos conducen a otras ideas) y cuáles son solamente dead ends sin mayores consecuencias.

Pero ¿dónde y cómo registrar esta prosa de autor? ¿Cómo organizar ese material, en qué soporte? Todos los que alguna vez hayan tomado un curso de iniciación a la investigación habrán oído hablar de las fichas: bibliográficas, temáticas, la ficha de citas y la ficha de lectura. Cada una de ellas responde a una necesidad de la investigación: registrar los datos de los trabajos consultados; relevar en qué textos aparecen datos o ideas sobre un tema que interesa desarrollar; transcribir literalmente fragmentos de un texto importante para el problema a tratar; resumir y comentar los contenidos y la argumentación de la bibliografía usada. Estos registros se han volcado durante décadas en papel (trozos de cartulina preparados ya para la tarea) pero ahora hay dispositivos informáticos que permiten incorporar esta información en una ficha en el ordenador. A pesar del indudable interés de las fichas y sistemas afines de registro de información e ideas conozco muy pocos investigadores que las usen de manera rutinaria, a menos que usen todos los modelos que acabo de exponer. La mayoría las utiliza de manera cotidiana durante la elaboración de su tesis doctoral y crea sus propias estrategias para escribir prosa de autor de ahí en más. Tal y cómo señala Jacques Derrida en el fragmento que encabeza este epígrafe muchos investigadores sueñan con algún tipo de organización técnica que haga más llevadera esta fase de la investigación. Es probable que no se trate tanto de encontrar la técnica, una de una vez para siempre, sino de buscar el mejor procedimiento para cada trabajo y en cada momento, las prácticas

que cada análisis requiere y reclama tomando la reflexión sobre la prosa de autor como parte del proceso de investigación.

A veces, y dependiendo del volumen de información que haya que manejar, subrayar los textos y hacer comentarios en los márgenes puede ser una manera eficaz de capturar información y generar ideas. Lo es también el uso de palabras clave, esos conceptos que articulan el problema de investigación. Si se tiene el problema bien definido y se descompone en palabras clave, éstas pueden ayudar para definir un texto y recomponer su argumento (Cassany, 2005: 159; Klein et al., 2007: 82, 126). Las palabras clave nos permiten condensar contenidos e ideas y también volver a desplegarlos con un simple vistazo. Existe un sitio en la red, www.howiwrite.stanford.edu, un programa de escritura y retórica de la Universidad de Stanford, que explora «los entresijos, las penas y alegrías de todo tipo de escritura» y da cuenta de las estrategias que emplean los investigadores de todas las disciplinas a la hora de componer su prosa de autor. Es uno de esos lugares estupendos donde comprobar la enorme variedad de procedimientos que se utilizan en investigación y que tienen que ver con esas prácticas «íntimas» de las que hablábamos al comienzo. Ejercitarse en la prosa de autor, ejercitar la escritura para uno, la escritura expresiva que busca un camino, podría ser un buen consejo para desterrar la idea de que la escritura es lo último, esa aventura que debo emprender una vez que ya se todo lo que quiero decir. Parece que la aventura comienza al asomarse a la primera lectura y esa aventura puede ser más rica si consentimos llevar una libreta como guía.

11. Manos a la obra: planificación y corrección

(El nacimiento de un texto) Empieza por una suerte de revelación. Pero uso esa palabra de un modo modesto, no ambicioso. Es decir, de pronto sé que va a ocurrir algo y eso que va a ocurrir puede ser, en el caso de un cuento, el principio y el fin. En

el caso de un poema, no: es una idea más general, y a veces ha sido la primera línea. Es decir, algo me es dado, y luego ya intervengo yo y quizá se echa todo a perder. En el caso de un cuento, por ejemplo, bueno, yo conozco el principio, el punto de partida, conozco el fin, conozco la meta. Pero luego tengo que descubrir, mediante mis muy limitados medios, qué sucede entre el principio y el fin. Y luego hay otros problemas que resolver; por ejemplo si conviene que el hecho sea contado en primera persona o en tercera persona [...].

Jorge Luis Borges, «Cómo nace un texto», en: <http://edant.clarin.com/diario/especiales/Borges/html/Nacimiento.html>

Supongamos que ya tenemos un problema de investigación definido y que hemos sido obedientes y hemos seguido los consejos de escribir prosa de autor. ¿Cómo pasamos de esa masa crítica de textos propios y ajenos a la prosa de lector, a una primera versión de ese trabajo que queremos presentar? Una manera es imaginando el resultado y para poder imaginar el producto final que queremos elaborar hay que planificar la escritura. La mayoría de los estudiantes creen que la versión final de un trabajo es el resultado de un acto espontáneo, algo ligado a «ciertas capacidades singulares» (Klein et al., 2007: 21), a la inspiración que surge, como ya señalamos, al final de todo el proceso, cuando todo está registrado y ordenado en la cabeza. Lo cierto es que la escritura se debe planificar y esto no significa dedicarle meses a pensar sobre el tema, el destinatario, el género de escritura o el contexto de circulación del escrito pero sí a pensar en algunas de estas cosas. Con el tiempo este ejercicio se va haciendo cada vez más automático como señala Borges en el fragmento reproducido más arriba: él imagina el comienzo y el final de su relato y va intentando averiguar cómo componer la trama que va de uno a otro pero tiene, también, que pensar con qué hilos quiere tejer esa trama y señala la forma pronominal del escrito como uno de esos hilos. También en la escritura de no ficción hay que planificar la escritura, la prosa de

lector y tener en cuenta algunos aspectos que detallo a continuación:

1. El tema. En cierta medida el tema y sobre todo el problema de investigación demandan un cierto estilo en la escritura. O dicho de otra manera: en la formulación del problema de investigación va implícito, lo quiera o lo sepa el investigador, lo que se busca o los objetivos que persigue. No es lo mismo un análisis sobre las virtudes de las agencias de regulación financiera en la contención de la crisis económica que un estudio sobre la idea de violencia en la construcción del género de los trabajadores sexuales transexuales del nordeste brasileño. Cada caso, dependiendo de la disciplina y de la perspectiva, parece querer un tipo de escritura, un género más o menos concreto. Si se va a estudiar el papel de las agencias de regulación financiera no parece, a primera vista, que el testimonio sea una forma adecuada. Esto no significa que no se puedan utilizar testimonios para el análisis, pero el relato final, la prosa de lector, de un estudio de estas características parece condecir mejor con un análisis impersonal donde los resultados cuantificables de la relación entre agencias y contención de la crisis son fundamentales. En este problema de investigación se busca una relación causal entre estos dos fenómenos y eso condiciona el tipo de relato que se va a construir. En cambio en el otro ejemplo la relación entre violencia, representaciones mentales y transexualidad exige otro tratamiento, seguramente menos cuantificable (se trata de otro tipo de relación) donde lo que prima es la riqueza de una idea, su variedad en un determinado colectivo social. Aquí el relato parece apelar a la implicación del investigador y lo testimonial parece fundamental. Los géneros discursivos son, tal y cómo los definió M.M. Bajtín (1979), «tipos relativamente estables de enunciados» y en ellos podemos encontrar tonos, ritmos y efectos sobre los que conviene pensar. Esos enunciados «relativamente estables» se encuentran «no sólo en los contenidos, en el estilo verbal, en los recursos léxicos y gramaticales de la lengua, sino ante todo en la composición o estructuración del discurso» (Bas, 1999: 33). Esto no significa que sólo se pueda escribir atendiendo a ese estilo de escritura que

parece convocar el tema. Siempre se puede subvertir pero hay que tener presente esa posibilidad, saber si eso es lo que se quiere.

2. El lector. Es importante pensar a quién va dirigido el relato porque «un texto se escribe para que alguien lo actualice y actualizar un texto significa atender no sólo a su expresión superficial sino también a las presuposiciones, a los elementos no dichos» (Bas, 1999: 29). Conviene pensar en quién es el receptor potencial del relato: otros compañeros, un tribunal o comisión académica, el profesor de una materia o asignatura y si ese relato o trabajo va a ser publicado o no. En ese caso también conviene averiguar cuáles son las exigencias del medio en el que se quiere publicar, no sólo las formales, también las que apelan al género y a las características internas del trabajo. Pensar en el lector ideal e intentar dirigirse a él a través del texto no significa, como señala Eco, «"sólo" esperar que éste exista, sino también mover el texto para construirlo. Un texto no sólo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla» (Eco, 1979, cit. en Bas, 1999: 29).

3. El autor. Uno de los problemas frecuentes entre los estudiantes es no saber muy bien cuál es el «rol que debe(n) asumir como enunciador(es)» (Narvaja de Arnoux et al., 2002: 135). A pesar de que las ciencias sociales tradicionalmente han excluido al autor de su relato, las cosas han cambiado mucho en las últimas décadas y hay disciplinas, como la antropología o ciertas corrientes de la historiografía, que han hecho de la presencia del autor una marca importante. No se debe confundir el yo empírico (la persona que escribe) con el yo que aparece en el relato y que el propio relato ayuda a construir. Es éste último el que nos interesa aquí. Si se incorpora algún tipo de representación del autor, como en el caso de buena parte de la etnografía posmoderna, hay que pensar en las características de ese personaje, en el rol que va a jugar en el relato, si van a aparecer marcas de género o de ideología. También se puede pensar en un relato sin autor, a la manera tradicional, potenciando la ficción cientificista en su doble versión: «la realidad habla a través de mi» o «como todo el mundo sabe que detrás de todo relato hay un relator omito el pronombre, lo doy por sobreentendido». Pero estas posiciones tienen, como cualquier otra,

un correlato político e ideológico sobre el que se debe pensar y, llegado el caso, asumir. Ni la realidad habla sola sino que la hacemos hablar con las preguntas de investigación ni el sobreentendido amortigua el efecto legitimador de un enunciado impersonal. Sobre estas cosas también debería pensar un investigador preocupado por los efectos de su trabajo.

4. Imagen general y melodía. Por eso, llegados hasta aquí creo que cabe imaginar un paisaje general o una melodía a la que debería acercarse el relato que pretendemos escribir. Y ese paisaje o melodía debería tener en cuenta los efectos que el relato pretende provocar en el lector modelo. Dicho de otro modo: hay que pensar en cómo queremos ser leídos por ese lector ideal. Puede que pretendamos comunicar información, generar ideas nuevas en el lector o provocar en él un tipo de lectura simbolizante. Todo ello dependerá de cómo combinemos las convenciones del género y de las marcas características de cada disciplina. Los géneros académicos son más bien difusos y no es fácil describir sus características. Por ejemplo en un trabajo importante, como una tesis de maestría, aparecen distintos géneros en un mismo trabajo dependiendo de los apartados y capítulos. La única característica general de todo trabajo académico reside en la importancia de la argumentación y del aparato erudito. Estas dos condiciones son clave en toda puesta en escena universitaria. También lo son las marcas disciplinares que pretenden diferenciar los trabajos de un sociólogo de los de un historiador o de un antropólogo. En el caso del historiador las fuentes primarias, los documentos de archivo por ejemplo, son un marchamo de suma importancia como lo ha sido tradicionalmente en la antropología el consabido «yo estuve allí» (Geertz, 1989: 11) que convertía al etnógrafo en un observador privilegiado. Si bien es cierto que todo esto está cambiando (piénsese en las fuentes indirectas de la microhistoria o en los trabajos sin lugar de la antropología posmoderna), conviene saber cuáles son las marcas de la disciplina en la que se va a trabajar (incluso para desafiarlas).

Todos estos pasos, que el investigador personalizará y adaptará a cada itinerario o situación de investigación, son parte de esa planificación de la escritura necesaria para un texto final más ajustado, más acorde con los objetivos trazados por el escritor. Según algunos autores que han trabajado el proceso de escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992; Hayes y Flower, 1981) la diferencia entre los escritores expertos y los que no lo son reside, entre otras cosas, en la capacidad de los primeros para atender a estas fases de la planificación, a la pre-escritura. Gráficamente señalan que los borradores de los estudiantes que no contemplan estos pasos y que se limitan a repetir la información recuperada en sus escritos tienen forma de lista mientras que los de aquellos que han tamizado esa información planificando la escritura «se parecen más a “hojas de cálculo” (donde) se establecen relaciones entre las ideas de mayor complejidad y riqueza» (Bas, 1999: 65).

Planificada la escritura, con la información recogida y procesada, la prosa de autor a mano sólo queda sentarse a escribir una versión de nuestro trabajo y digo una versión porque las tareas de revisión y corrección deben acompañar este proceso. Los estudiantes por regla general esperan al último momento para escribir (con la fantasía de tenerlo todo resuelto en la cabeza) y como los plazos obligan suelen entregar sus trabajos sin este paso necesario. Cuando hablamos de revisión, evaluación y corrección no me refiero sólo a erratas y faltas gramaticales sino a la estructura del texto. Alcira Bas señala que, según los datos de la psicología cognitiva, los estudiantes dedican menos del 9% del tiempo empleado en la composición del texto a las tareas de revisión (Bas, 1999: 107). Siguiendo el esquema que proponen Irene Klein y otros autores, estos podrían ser algunos de los pasos del proceso de revisión, evaluación y corrección:

1. Coherencia. Cuando terminamos un texto y hacemos una revisión total (las revisiones parciales se hacen sobre la marcha) sabemos que el texto debe «poder seguirse» bien. Hay algo intuitivo en esa evaluación que persigue la coherencia entre las distintas partes del texto. Para ello es importante que las ideas fundamentales ocupen el lugar que les corresponde y que sean inteligibles para el lector. Hay que evitar redundancias e imprecisiones, en la medida de

lo posible, aunque a veces la redundancia o la repetición tiene un propósito (enfaticar una idea o un argumento).

2. Marcadores y conectores entre párrafos. Éste es uno de los errores más frecuentes que se manifiestan en esta última fase y que si no se remedia conduce, muchas veces, a los «saltos temáticos» sobre todo con el consabido «corta y pega» del ordenador. Los conectores son esas expresiones lingüísticas «que conectan un segmento precedente con el siguiente y establecen entre ambos una relación semántica determinada (de oposición, causa y consecuencia, orden, etcétera)» (Toledo, 2007: 162). Los marcadores contribuyen a la organización del texto. Estos elementos «indican operaciones de reformulación [...], evidencian el orden de las partes del discurso o su organización e introducen actitudes del enunciador con respecto a los enunciados» (ibíd. 163). Si no se usan estos marcadores («primero de todo», «por un lado», «en resumen», «es decir», «a mi juicio») o conectores («puesto que», «de tal modo que», «en virtud de») más que un relato tendremos un listado de enunciados sin coherencia entre sí ni sentido.

3. Títulos y Subtítulos. El título general de un trabajo es la tarjeta de visita del texto y de su autor: «nos hace perder o ganar lectores» (Cassany, 2007: 68). Dada la cantidad inmanejable de documentos disponibles y el tiempo, limitado, para acceder a ellos «el título y la portada nos ayudan a elegir los que nos interesan» (ibíd. 67). Buscamos en internet por el título y nos buscan en la red por las palabras clave que aparecen en el título general. Esto significa que cuanto más preciso sea el título más posibilidades tendremos de que los buscadores den con él. Pero, además de la dimensión comunicativa, el título nos permite expresarnos y a los lectores intuir el sesgo o la tendencia del escrito. No es lo mismo un título descriptivo («Las agencias regulatorias financieras en la contención de la crisis: problemas y perspectivas») que uno alegórico («De círculos y líneas rectas: asimilación y exclusión en los “espacios vacíos” de dos utopías latinoamericanas»). Cada uno de ellos nos anticipa las características del trabajo. Pero si el título general es importante también lo son los subtítulos o títulos internos. Los subtítulos son al título lo que los conectores son a los párrafos de un

texto y tienen funciones distintas para el autor y para el lector. Los títulos internos le permiten al autor organizar su pensamiento y exposición; le obligan a sintetizar enfocando aquello que es más importante para su argumento o sobre lo que quiere llamar la atención del lector y consolidan la coherencia del texto, permitiendo la progresión temática de los contenidos. Al lector, por su parte, los subtítulos le informan de los datos esenciales; de los apartados que pueden interesarle y de los que no y, dependiendo de la capacidad expresiva de estos enunciados, atraen su atención (Turk y Kirkman, 1989 cit. en Cassany, 2007: 69).

4. Otras voces. En general en los trabajos de investigación aparecen otras voces, como parte del aparato erudito (citas de otros autores, fragmentos de entrevistas...). Es conveniente revisar cómo aparecen esos injertos, si son coherentes con el texto general, si permiten el flujo de la narración o la obstaculizan, qué estilo se aplica (directo, indirecto, mixto, por alusiones) y los efectos que cada inserción de este tipo genera.

5. Conclusiones. Suele ser el último apartado del relato, antes de la bibliografía y de los anexos y es un fragmento muy importante en cualquier trabajo. En las conclusiones aparecen los resultados de la investigación, una parte importante de lo que debería quedarle al lector después de la lectura del trabajo. Por ello, es muy importante la coherencia y consistencia interna de este último capítulo. Si la coherencia es un rasgo que debe ser mantenido a lo largo de toda la escritura hay que hacer un esfuerzo suplementario para que esa coherencia y la progresión temática que la acompaña así como el desarrollo de la argumentación sean impecables o, al menos, le permitan al lector seguirlos sin dificultad.

Éstos son los pasos más importantes durante el proceso de revisión y corrección. Veamos ahora cómo incorporarlos a nuestras prácticas cotidianas.

Ejercicio 9: leemos y escribimos

Piensa en una actividad cotidiana y repetitiva, por ejemplo una clase o el viaje diario en autobús. Proponte escribir una crónica diaria de una página durante al menos una semana que responda a la pregunta ¿qué pasó hoy en clase? o ¿qué pasó hoy en el autobús? Investiga y experimenta distintos tipos de escritura: en primera persona, en tercera o impersonal, apelando a un personaje ficticio o utilizando distintos sujetos enunciadore. Este ejercicio es el menos apreciado por los estudiantes que en el momento de realizarlo lo consideran inútil y pesado. Al término del curso es uno de los más valorados porque les permitió experimentar y probar distintos efectos de escritura.

Ejercicio 10: pensamos porque escribimos

Recuerda el argumento de algún trabajo que hayas leído recientemente. Recupera las ideas principales y anótalas tal y cómo aparecen en tu memoria en forma de lista. Ahora intenta desarrollar esas ideas en un relato coherente. ¿Cuál ha sido el efecto de la escritura? Compara el listado y el relato, ¿cuáles son las diferencias?

Ejercicio 11: las notas que se notan

Toma una monografía de un tema de tu interés. Confecciona una ficha bibliográfica, siguiendo las indicaciones que aparecen en cualquier manual de investigación. Resume el tema y el argumento del autor en una ficha temática, recupera tres citas que te parezcan fundamentales para reconstruir el argumento del trabajo y con ellas elabora una ficha de citas. Por último, escribe una ficha de lectura. Intenta destilar de cada ficha las palabras clave. Pon en una lista todas las palabras clave y con ellas confecciona un relato que

incorpore el argumento del autor y del trabajo y las ideas, cuestiones, preguntas que te hayan ido surgiendo.

Ejercicio 12: plan de ataque

Escoge un texto que te resulte interesante y que conozcas con cierta precisión. Aplícale el plan del que hablamos en este ensayo y pon por escrito las respuestas a estas preguntas: ¿Qué limitaciones le ha impuesto el tema y el problema de investigación al autor de este trabajo? ¿Tiene un género definido? Si lo tiene, ¿podrías describir sus características? ¿Responde el texto a las convenciones de la(s) disciplina(s) en las que se inscribe? ¿Aparece el autor en la investigación? Si es así, ¿de qué manera? Si no, ¿qué efecto produce su ausencia? ¿Cómo construye al lector? ¿Apela a un lector activo o no? ¿Cómo definirías la melodía del texto? ¿Cómo lo harías con sus efectos? Más allá de la información que aporta ¿qué otras cosas dice el texto (sobre la disciplina, la ciencia, el conocimiento, el objeto de estudio, los investigadores)?

Ejercicio 13: de vuelta al texto

Revisa el texto anterior, léelo en voz alta, corrige faltas de ortografía, de concordancia e intenta leerlo con cierta distancia. ¿Es coherente? Si no lo es, ¿qué necesitaría para serlo? ¿Se trata tal vez de la falta de marcadores y conectores? Revísalos, prueba con distintas expresiones. ¿Qué título le pondrías a este texto? Piensa en el tipo de título ¿es un título descriptivo, expresivo, evocativo? Si tuvieras que fragmentarlo en subtítulos, ¿qué enunciados elegirías? Anota esos enunciados, tal cual aparecen en el texto. ¿Se te ocurre cómo podrías escribir los subtítulos respetando la información de esos enunciados pero convirtiéndolos en frases más expresivas y

atractivas? Al tratarse de un texto tuyo pero que habla de otro relato habrás incorporado esa otra voz (la del autor) de manera indirecta. ¿Y si incluyeras algún párrafo o enunciado en estilo directo? ¿Qué efecto produce en el lector? ¿Progresas temáticamente tu texto? Si tuvieras que resumir ese texto en forma de conclusión ¿cómo lo harías? Piensa en un principio y en un final y busca distintos caminos para enlazarlos. ¿Es coherente? ¿Están contenidas en esas conclusiones las ideas más importantes? ¿Están ordenadas?

12. Aún más comentarios (discutibles) en el margen

¿Qué tal si repasamos lo dicho?

1. Muchas veces se lee para movilizar el deseo de escribir.
2. Se saben algunas cosas sobre la fisiología de la escritura mientras muchas otras nos son desconocidas.
3. La escritura ocupa papeles diferentes en las distintas culturas y éstas simbolizan de distinta manera a la escritura. De una escritura que in-scribe en Occidente a otra que de-scribe en Oriente.
4. La escritura es un proceso de pensamiento gracias al que se establecen conexiones y asociaciones de elementos dispersos. La escritura no es la fase en la que se comunica lo que se sabe sino que, en buena medida, el saber aparece a través de la escritura.
5. Por ello, la escritura debe acompañar todo el proceso de investigación desde el inicio. Se puede distinguir entre la «prosa de autor», esa escritura que se hace para uno mismo, y la «prosa de lector», la versión destinada a los lectores.
6. La prosa de autor se puede registrar de muchas maneras. Tal vez no haya una única y definitiva manera y cada problema requiera de prosas específicas.
7. Las fichas, las palabras clave (pero también todos los procedimientos que demuestren ser útiles) pueden ayudar a

registrar con éxito esa prosa propia.

8. Toda escritura exige planificación y revisión. Hay que pensar en el género, en las convenciones disciplinares, en el autor, el lector modelo y en los efectos de la escritura.

9. La corrección y la reescritura son etapas fundamentales. La coherencia, los títulos y la estructura interna, la forma en la que aparecen otras voces y las conclusiones son elementos a tener en cuenta en toda revisión de un texto.

13. La hora de la verdad

Llegados a este punto (y seguido) vuelvo a leer este ensayo. Lo releo después de haberlo leído muchas veces, lo evalúo, lo corrijo y aparece una extraña sensación. Extraña por ambigua, no por excepcional, dado que se manifiesta cada vez que pienso y siento que un texto, cualquier texto propio, se puede tomar un respiro. Me refiero a esa percepción ambivalente que nos muestra, por un lado, la distancia entre todo lo que queríamos decir y lo escrito, pero que por otro nos sorprende porque el resultado de nuestra escritura tiene una unidad, una materialidad que no habíamos intuido en cada paso del proceso. Hay algo secreto en todo esto, como si el resultado no fuera la suma de las partes (de cada uno de los procedimientos realizados y de las partes del texto) sino algo más. Hay algo misterioso en este texto que, sin embargo, no nos ha dejado desvelar su secreto. El misterio que acompaña a toda investigación y, sobre todo a la lectura y escritura que le son características, ha mostrado uno de sus costados pero se ha vuelto a replegar, nos ha permitido hablar de algunas de sus costuras pero nos ha enseñado que nunca lo desvelaremos por completo. Como el rojo de los toldos de Bolonia... con la tela roja en la mano, la pudimos tocar, arrugar, alisar, ponerla al sol, colgarla, doblarla y soñar con lo que hay al otro lado... Y como en la obra de Berger tal vez sólo nos quede hacer nuestros los comentarios de su tío, quien

ante la pregunta: «¿Te gustó la ciudad? Responde: —Es roja. Nunca había visto un rojo así. ¡Ah! Si conociéramos el secreto de ese rojo... es una ciudad a la que hay que volver. La prossima volta»... También nosotros debemos regresar a nuestras prácticas con la esperanza de retomar esta conversación una próxima vez.

Bibliografía

Alvarado, M. y YeannoteGuy, A. (1999). La escritura y sus formas discursivas, Eudeba, Buenos Aires.

Bajtin, M.M. (1998). Estética de la creación verbal, Siglo XXI, México D.F.

Barthes, R. (1994). El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura, Paidós, Barcelona.

— (2002). Variaciones sobre la escritura, Paidós, Barcelona.

Bas, A., Klein, I., Lotito, L. y Verdino, T. (1999). Escribir: Apuntes sobre una práctica, Eudeba, Buenos Aires.

Becker, H.S. (2007). Writing for Social Scientists. How to Start and Finish Your Thesis, Book, or Article, The University of Chicago Press, Chicago (IL).

Berger, J. (2011). El toldo rojo de Bolonia, Abada editores, Madrid.

Blanchot, M. (2005). El libro por venir, Trotta, Madrid.

Borges, J.L. (1996). «Historia universal de la infamia», en Obras completas. I, Emecé, Buenos Aires, págs. 287-345.

Cassany, D. (2005). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, Paidós, Barcelona.

— (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea, Anagrama, Barcelona.

— (2007). Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales, Anagrama, Barcelona.

Castarède, M-F (2000). La Voix et ses sortilèges, Les Belles Lettres, París.

De Certeau, M. (1996). «Leer: una cacería furtiva», en *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana, México D.F., págs.177-192.

Derrida, J. y Ferraris, M. (2009). *El gusto del secreto*, Amorrortu, Buenos Aires.

Eco, U. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge University Press, Cambridge.

Fish, S. (1980). *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts).

Geertz, C. (1989). «Estar allí. La antropología y las escena de la escritura», en *El antropólogo como autor*, Paidós, Barcelona.

Genette, G. (1997). *Paratexts. Thresholds of interpretation*, Cambridge University Press, Cambridge.

Hayes, J.R. y Flowers, L. (1981). «A Cognitive Process Theory of Writing», en *College Composition and Communication*, 32, págs. 365-387.

Kauffmann, J.P. (2007). *La Maison du retour*, Nil Editions, París.

Klein, I. (coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*, Prometeo libros, Buenos Aires.

Livingston, E. (1995). *An Anthropology of Reading*, Indiana University Press, Indiana.

Lodge, D. (2006). *El arte de la ficción*, Península, Barcelona.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*, Eudeba, Buenos Aires.

O'Faolain, N. (2005). *J'y suis presque*, Sabine Wespieser, París.

Pampillo, G., Albajari, A., Di Marzo, L., Lotito, L., Méndez, A., Sarchione, A. (2004). *Una araña en el zapato*, Libros de la Araucaria, Buenos Aires.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Océano, México D.F.

Renán, S. (2003). «La lectura, una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier», en *Revista Sociedad y Economía*, 4.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», en *Infancia y aprendizaje*,

58.

Sunkel, G. (2006). «Modos de leer la prensa popular», en Sunkel, G. (coord.), El consumo cultural en América Latina, Convenio Andrés Bello, Bogotá.

Taussig, M. (2002). «The Beach (A Fantasy)» en Mitchell, W.J.T., Landscapes and Power, The University of Chicago Press, Chicago (IL).

Toledo, C. A. (2007). «Controlar la cohesión, una de las tareas del escritor» en Klein, I. (coord.), El taller del escritor universitario, Prometeo libros, Buenos Aires.

Vidarte, P. (2006). ¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía, Tirant Lo Blanch, Valencia.

Páginas web de interés

<http://www.howiwrite.stanford.edu>

<http://www.jacquesderrida.com.ar>

<http://edant.clarin.com/diario/especiales/Borges/html/Nacimiento.htm>

<http://www.deirdremccloskey.com>

Notas:

7. Esto recuerda mucho a la anécdota que relata Stanley Fish en su trabajo *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, Cambridge (Mass), 1980.

2

Estudiar textos clásicos: su misterio y sus reglas

Javier Rodríguez Martínez

El objeto de este capítulo es familiarizar al alumno con la interpretación de textos clásicos así como capacitarle para realizar proyectos de investigación en esta materia. En la primera parte, reflexionaré sobre los conceptos de «Interpretación», «Texto» y «Clásico». En ningún momento mi intención será profundizar, lingüística o filosóficamente, en esta temática, sino, más bien, proporcionar algunas nociones básicas. La segunda parte tiene un carácter más práctico o aplicado. En ella expondré cómo hacer un comentario de texto, mostraré el análisis de la «influencia» o «deuda intelectual» de un autor respecto a otro y efectuaré una búsqueda bibliográfica, investigando también por este medio cómo llegar a una posible pregunta de investigación. Con todo ello habré concluido la introducción a esta práctica, la de estudiar textos clásicos, que sólo se adquiere completamente ejercitándola.

Primera parte. Interpretar, traducir, pensar

1. La rueda

De las acepciones que el DRAE da al término «clásico», hay dos que nos interesan aquí: 1) «Dicho de un autor o de una obra: Que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier arte o ciencia». 2) «Perteneciente o relativo al momento histórico de una ciencia, en el que se establecen teorías y modelos que son la base de su desarrollo posterior». Según esto, son clásicos aquellos textos fundacionales que son dignos de admiración, textos que suscitan imitación pero, sobre todo, que evocan intemporalidad. Sobre esta última cualidad será donde más debemos incidir, aunque es ahí donde el intérprete debe trabajar de modo especial para encontrar, precisamente, lo contrario: las coordenadas espacio-temporales de la supuesta obra intemporal.

Pero para recuperar este «presente» de los clásicos es necesario conocer previamente el estado de la disciplina. En un ámbito temático como el nuestro, con una historia tan breve y una escasa capacidad acumulativa, el recurso a los clásicos es constante. Este recurso puede ir desde su utilización como repertorio de citas hasta revolucionarias interpretaciones. En el momento actual, tanto en su papel como patrones de la sociología empírica así como de la historia de la teoría sociológica, el recurso a los clásicos es cada vez más frecuente. De hecho, puede comprobarse que estos estudios han sufrido un fuerte auge durante las últimas décadas, como lo atestigua la existencia de varias revistas especializadas como *Durkheimian Studies* o *Max Weber Studies*.

Definitivamente, el estado de nuestra disciplina es distinto. Andrew Abbot se ha referido a él utilizando el símil de un «ecosistema» donde se retroalimenta un mismo ciclo vital. «La sociología y, de hecho, las ciencias sociales más en general», escribe, «consisten principalmente en redescubrir la rueda». «Una generación», continúa, «triunfa sobre sus mayores para luego», concluye Abbot, «hacer resucitar con calma sus ideas, pretendiendo con ello haber avanzado en la causa del conocimiento» (Abbot,

2001: 17). Así las cosas, ¿por qué hacer estudios sobre textos clásicos?

La investigación en el campo de la teoría se justifica, a mi juicio, porque el recurso a los clásicos está continuamente abierto; más aún, porque este recurso es una necesidad teórica y empírica. En todo momento sus obras son utilizadas para componer nuevas teorías o nuevas líneas de investigación. La sociología es una ciencia pluri-paradigmática y los clásicos ejercen la labor de identificar esos paradigmas dotando al ecosistema sociológico de su característica diversidad. Su respectiva y duradera vigencia, aun con transformaciones de contenido y virajes hermenéuticos, sabemos ya que se debe a que ningún paradigma triunfará tras alguna suerte de lucha final. Como señala de nuevo Andrew Abbott:

La sociología no es un ecosistema exclusivista. No excluye temas ni técnicas de otras disciplinas: la sociología ha sido una disciplina abierta, aún en tiempos en que su orientación académica era epistemológicamente rígida. Ha sido un campo disciplinar que ha permitido, y aun favorecido, que aniden en él cuantas aves de paso han encontrado terreno confortable. Así, la disciplina es como una caravana que sigue la ruta de la seda, con toda suerte de gentes e individuos de diferentes tipos, llena de bandidos positivistas, gangs de feministas, interaccionistas y marxistas, una caravana rodeada de grandes Estados lejanos, ubicados más allá del tiempo presente, como la Economía o las Humanidades, dispuestos a asaltarla para someterla a vasallaje. Los miembros de la caravana se las arreglan entre ellos sin recurrir a formalismos mediante acuerdos temporales y pagan tributos si es necesario, pero si se les cruza alguien más interesante se deshacen de sus actuales socios con muy pocos miramientos. (Abbott, 2001: 6).

Sobre este telón de fondo, la historia de la teoría sociológica consistiría en redescubrir los mismos temas en sus diferentes variantes, tras sus desplazamientos, contigüidades, sedimentaciones y revestimientos, depurando la historia de las ideas de los diferentes

materiales históricos con los que ella misma se envuelve. Se trataría, en definitiva, de redescubrir la rueda.

2. Aprender de Pierre Menard

Los textos sociológicos objeto de nuestra interpretación, huelga decirlo, son textos escritos. Recuerdo esta verdad de Pero Grullo porque mi intención ahora es considerar, sucintamente, algunos aspectos de la escritura, para, a continuación, enfocar el problema de la interpretación y proponer algunas técnicas.

Los textos en general y, de manera especial, los clásicos, son textos donde se presentan conceptos, argumentos y conclusiones nuevas, generalmente inaugurales, que aportan una nueva perspectiva de la realidad o delimitan un campo de estudio específico, una disciplina o parte de ella. Es común que la teoría transcurra por vías argumentativas, metodológicas y epistemológicas diferentes. También es habitual que el autor acuñe conceptos nuevos, dando así un significado específico a determinados términos ya existentes o creando términos nuevos de carácter más restringido y técnico. Pensemos en el concepto de «afinidades electivas» de Max Weber, en el de «alienación» de Marx o en el de «anomia» de Durkheim. En definitiva, los textos clásicos son textos fundacionales en grado más o menos elevado, producto de una intensa escritura cuyo fin es permanecer. Esta vocación de eternidad que constituye su forma de operar comunicativamente es condición de capital importancia para entender la práctica de la interpretación.

Dejaré, no obstante, para luego, la amplia problemática de la temporalidad, de la historicidad del texto clásico, para dirigirme ahora de forma concisa al problema de la escritura, a su revelador origen.

La escritura nació de la necesidad de plasmar en tierras lejanas y diferidas en el tiempo transacciones comerciales. Se trataba de fijar lo dicho de forma que se reflejase más allá del tiempo y del espacio,

más allá del momento presente del habla. Esta diferencia espacial y temporal correlaciona con el propósito comunicativo de la escritura, tanto en lo relativo a su codificación como a su descodificación, también cuando ésta no se limita ya a contratos y anotaciones burocráticas. Ahora bien, la escritura, apenas empezó a ser transmisión de ideas propias, comenzó a ser objeto de desconfianza.

Sócrates, la figura clásica de la filosofía occidental, se caracterizó, de hecho, por su rechazo de todo testimonio escrito. Platón, su discípulo y principal divulgador, no escribió su obra de forma discursiva, sino en forma de diálogos protagonizados por su dialéctico maestro. Más aun, el mismo Platón dudó, como Sócrates, del uso de la escritura para la comunicación de ideaciones creadas. De hecho, en el Fedro, en un pasaje donde reúne literariamente sus objeciones, nos relata el mito egipcio del nacimiento de la escritura. El dios Theuth, inventor de los números, el cálculo, la geometría, la astronomía, los juegos de ajedrez y dados y, además, de la escritura, se presentó a Thamus, rey de Neucratis en el Alto Egipto, para manifestarle la conveniencia de extender sus inventos entre los egipcios, explicándole los detalles del uso de cada uno de ellos. Cuando llegó a la escritura, Theuth argumentó que haría a los egipcios más sabios y que serviría a su memoria, siendo un remedio contra la dificultad de aprender y retener. Ante ello, Thamus —siguiendo a Platón— alegó que:

[...] estaba atribuyendo a la escritura los efectos contrarios a los verdaderos. Afirmó que produciría el olvido y llevaría a las personas a despreciar la memoria, pues fiados en el auxilio de la escritura abandonarían a caracteres extraños el cuidado de conservar los recuerdos, cuyo rastro habrá perdido su espíritu. La escritura no cultivaría la memoria, sino que suministraría reminiscencias, ofreciendo la sombra de la ciencia y no la ciencia misma. Además, al poder aprender cosas sin maestros, muchos se tendrán por sabios siendo en su mayoría ignorantes y falsos sabios (Platón, 2005: 137).

Tales objeciones no han perdido actualidad, por eso Platón manifiesta no sólo ser un agudo observador, sino un pensador

clásico. Clásico porque sus reflexiones valen para el presente, porque puede dialogarse con él desde una determinada actualidad. En efecto, la relación entre, por un lado, la disminución de la capacidad de memoria que produce la escritura, con, por el otro, la pérdida del uso de la misma debido a nuestra cultura caracterizada por tecnologías informáticas que nos ofrecen multitud de conocimientos a golpe de clic, es hoy en día uno de los temas críticos que se plantean al hilo de la enseñanza del manejo de internet en las escuelas: se educan niños que no conocen más allá del «corta y pega». Así pues, en este sentido, Platón nos introduce en la vieja/actual problemática del uso de técnicas que sustituyan la memoria y su relación con el «verdadero» saber.

Pero más que la sustitución o suplementación de la memoria, me interesa aquí la idea de que la escritura produce, como decía Thamus, «reminiscencias» carentes del «espíritu» del original. ¿Será «interpretar» recuperar ese «espíritu»?

La tesis de Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción (Steiner, 1980), afirma que traducir es interpretar, e interpretar es pensar. Cuando pensamos, traducimos de algo a algo. La traducción, que en su versión simultánea denominamos «interpretación», es el nudo que se multiplica por toda la red de procesos mentales. Traducir, interpretar y pensar son términos muy familiares en su significado, porque son los que, de un modo u otro, dan vida al lenguaje más allá del lugar y el tiempo de su enunciación. Interpretar un texto es traducirlo al presente revivificando el paisaje temporal al que pertenece.

Ahora bien, los textos son fuentes siempre incompletas, un campo de ruinas cuyo sentido hemos de construir. En este trasiego de significados a través del tiempo que implica toda reconstrucción, se da inevitablemente un proceso de desplazamiento, revestimiento, contigüidad, apropiación del propio material signifiante desde diversos puntos de vista. Todo ello traiciona al original y hace que la recuperación de su «espíritu» no sea posible sin esto. Interpretar, pues, significa sentarse ante un torso, ante un manuscrito incompleto cuyo sentido inevitablemente traicionamos. Inevitablemente porque no hay un mundo de ideas platónicas que

podamos descubrir; no hay un Edén en el que podamos divisar cómo son las cosas a las que Adán, en su eterno presente, puso su verdadero nombre. Tal es, resumidamente, la teoría de Steiner. El intérprete no puede reconstruir Babel y no tiene más remedio que recrear ese sentido «original» haciéndolo, además, en un presente concreto que posee su propia preceptiva cultural donde alojar su específica interpretación. Éste fue el caso de Pierre Menard.

Pierre Menard, autor del Quijote, la espléndida ficción de Jorge Luis Borges, es el texto con el que Steiner expone sus ideas. Pierre Menard, hacia 1918, quiere escribir el Quijote. Ya antes de este intento, nos informa Borges, el omnisciente narrador, Menard había hecho una «versión literal de la versión literal que hizo Quevedo de la Introduction à la vie dévote de San Francisco de Sales». Traducir una «versión literal» con la intención de obtener otra «versión literal» es una empresa sorprendente y sutil con la que Borges nos introduce en el núcleo de la trama: el misterio de la traducción.

Menard no quería componer otro Quijote —lo cual es fácil— sino el Quijote. Inútil agregar que nunca encaró una transcripción mecánica del original: no se proponía copiarlo. Su admirable ambición era producir unas cuantas páginas que coincidieran —palabra por palabra y línea por línea— con las de Miguel de Cervantes (Steiner, 1980: 92).

El narrador nos explica cómo Menard pretendía abordar esa traducción, cuál era su objetivo último. «Ser Miguel de Cervantes», nos informa, «guerrear contra los moros o contra el turco», «recuperar la fe católica», «olvidar la historia de Europa entre los años 1602 y 1918», era un procedimiento que Menard descartó por «fácil» (Steiner, 1980: 92-949). Lo que él quería, puntualiza el narrador, era «seguir siendo Pierre Menard y llegar al Quijote a través de la experiencias de Pierre Menard», esto es, comenta Steiner, «recrear lo que en Cervantes fue espontáneo». Pero junto al logro de la comunión/comunicación con el autor, con Cervantes en este caso (la tarea central del intérprete), se presenta una segunda dificultad: la «necesidad» histórica del Quijote se había desvanecido.

«Componer el Quijote a principios del siglo xvii», señala el narrador, «era una empresa razonable, necesaria, acaso fatal; a principios del xx es casi imposible. No en vano», continúa, «han transcurrido trescientos años, cargados de complejísimos hechos. Entre ellos, para mencionar uno solo: el mismo Quijote». Con todo, siempre según el narrador, Menard escribió algunas partes del Quijote. El relato de Borges adopta ya claramente la forma de una crítica literaria, de un ejercicio de interpretación que merece ser citado extensamente.

El texto de Cervantes y el de Menard son verbalmente idénticos, pero el segundo es casi infinitamente más rico (más ambiguo, dirán sus detractores, pero la ambigüedad es una riqueza).

Es una revelación cotejar el don Quijote de Menard con el de Cervantes. Éste, por ejemplo, escribió (Don Quijote, primera parte, noveno capítulo):

... la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo porvenir.

Redactada en el siglo
xvii

, redactada por el «ingenio lego» Cervantes, esa enumeración es un mero elogio retórico de la historia. Menard, en cambio, escribe:

... la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo porvenir.

La historia, madre de la verdad: la idea es asombrosa. Menard, contemporáneo de William James, no define la historia como una indagación de la realidad, sino como su origen. La verdadera historia, para él, no es lo que sucedió; es lo que juzgamos que sucedió. Las cláusulas finales —ejemplo y aviso de lo presente,

advertencia del porvenir— son descaradamente pragmáticas. (Borges, 1944).

La idea de Borges es que todo significado está en la historia. El intérprete, en su obra, no puede refutar el tiempo, no puede reconstruir Babel. Es una vana esperanza pensar en conocer el nombre primigenio que Adán les puso a las cosas.

3. Preguntar a la historia: el método histórico-crítico

Aunque relacionado desde muy pronto con la exégesis bíblica, el método histórico-crítico empieza a aplicarse, con Schleiermacher, a toda clase de textos a partir del siglo xix. El objetivo, sencillamente, es entender el texto en su contexto histórico. Esta comprensión histórica es lo que se denomina «crítica». En el lenguaje corriente, el término «crítica» va dirigido a resaltar en el otro un error de planteamiento o argumentación. A partir de Kant, toda «crítica» responde a la pregunta por las condiciones de posibilidad de algo, por sus fundamentos. En nuestro caso, el concepto de «crítica» no va a estar vinculado a los objetos de la naturaleza, como en el filósofo alemán, sino a los acontecimientos históricos. De ahí la denominación de método «histórico-crítico». La pregunta, reformulada para nuestro caso, sería ésta: ¿En qué condiciones históricas pudo surgir determinado texto? ¿Cómo identificar el contexto y hacerlo aparecer en el texto?

El aspecto histórico-crítico de un texto nos lleva a la problemática de los contextos. Nótese que, así como la interpretación de un texto es inagotable, la contextualización es también un proceso insaturable. Por tanto, hasta dónde deba llegar la contextualización depende del criterio del intérprete, que a su vez está sujeto a su enfoque, al problema a investigar del que parte su investigación y sin el que éste sería un trabajo infinito. En efecto, en historia, el

regreso causal es interminable, cualquier acontecimiento es resultado de todas las causas del mundo, la imputación de causa en causa es una labor eterna. «La historia es un manto sin costuras», decían los clásicos. Por ello, toda búsqueda de conocimiento debe estar delimitada, debe ser la respuesta a una pregunta concreta. Droysen, el historiador alemán de finales del xix, ya asentó esta premisa, que sigue estando vigente: El punto de partida de la investigación es una pregunta dirigida a la historia. La interpretación debe estar orientada hacia un objetivo. Debe ser, por tanto, una búsqueda: hay que sumergirse en la lectura de los textos, de las fuentes, y efectuarlo según ciertas reglas. De modo orientativo, éstas pueden ser las siguientes:

- Establecer la naturaleza del texto: fecha y lugar de publicación, nociones generales del autor, del contenido, composición, grado de elaboración, género: ¿es una monografía, ensayo, conferencia, diario, polémica, recopilación de lecciones por parte de los alumnos, correspondencia, inédito etcétera?; su intención: era ¿discursiva, polémica, circunstancial, académica?

- Resumir y analizar el texto, indagar en el significado de los conceptos principales, dentro y fuera del texto, de la obra del autor, consultando, por ejemplo, diccionarios de la época, etimologías, etcétera. Destacar las proposiciones o tesis principales, el argumento central y los secundarios o de flaqueo, buscando relacionar siempre las partes con el todo. Es capital identificar cuál es la pregunta que el autor se hace, explícita o implícita, y cuya respuesta es el propio texto. A lo largo de este proceso son muy importantes un buen subrayado, que debe ser breve y selectivo y las notas al margen: preguntas, pequeños comentarios, impresiones, etcétera. Siempre habrá algo que después nos será de utilidad.

- Identificar el contexto científico en que se inserta la obra del autor, su contexto de producción. Esto significa reconstruir el estado de la disciplina de su época, así como leer textos concretos de otros autores sobre el mismo tema. El establecimiento del estado de la cuestión, del contexto científico, es crucial. Se deben poder identificar así ya algunas «influencias» tanto contemporáneas como

pasadas, sufridas por la obra del autor, así como la tradición en que se inscribe.

- Distinguir las distintas dimensiones de lo que denominamos «contexto histórico»: política, ideológica, cosmovisional, etcétera, y su reflejo en el texto. Se trata aquí de delimitar el contexto extra científico, distinguiendo los aspectos que nos interesen. Los sociólogos clásicos escribían sobre la base de problemas de calado social y político de su tiempo, problemas que conviene conocer para establecer estas dimensiones.

- Por último, estructurar y organizar el trabajo en secciones: planteamiento y estado de la cuestión; desarrollo del argumento principal y de los secundarios y presentación de las conclusiones.

Pondré ahora un ejemplo de comentario de texto, la forma más reducida y nuclear de hacer lo anteriormente dicho aplicando las reglas. No voy a explicitar el uso de éstas ni el modo en que lo hago. Creo, no obstante, que esto puede desprenderse del propio texto y de su contexto. Para ello tomaré como ejemplo un pasaje clásico de la obra de Weber.

3.1. Comentario de texto: las «imágenes del mundo» y su papel en el cambio histórico-social

Los intereses materiales e ideales, y no las ideas, son los que dominan directamente la acción de los hombres. Pero muy a menudo las «imágenes del mundo», creadas por las «ideas», han determinado, como guardagujas, los raíles por los que la acción se ve impulsada por la dinámica de los intereses. Según esta imagen del mundo se orientaban el «de qué» y el «hacia dónde» se quería y —no olvidarlo— se podía ser «redimido» (Weber, M., Ensayos de sociología de la religión, Taurus, Madrid, 1983: vol. 1, pág. 204).

La relación entre ideas e intereses, entre religión y cambio social constituye el núcleo temático del texto. Su tesis se cifra en la clara

afirmación, aunque no universal («muy a menudo»), de la capacidad de las imágenes del mundo para ejercer una influencia efectiva en la acción de los hombres. Weber está exponiendo aquí la manera en que las ideas influyen en la historia. Explicar esta manera, y su porqué, es el problema de fondo.

El texto procede de la «Introducción» que Weber redactara para los Ensayos de sociología comparativa de las religiones universales, dedicados a las religiones chinas, indias, y al judaísmo antiguo. Pese a aparecer bajo la categoría de «Introducción», estamos ante un notabilísimo esfuerzo de condensación y sistematización teórica de sus estudios empíricos sociológico-religiosos. Nos hallamos, sin duda, ante un pasaje de grueso espesor teórico, uno de los más representativos de su obra.

Dividiré el comentario en tres partes, tantas como distingo en el texto. Cada una de ellas se corresponde con una de las frases del mismo.

3.1.1. Primera parte

En la primera parte explicita Weber una premisa que ha ido manejando a lo largo de toda la sociología de la religión: la existencia de intereses materiales e ideales. Lo específico del planteamiento weberiano radica en la postulación de la existencia de intereses ideales. Ante este postulado surgen algunas cuestiones: ¿Cómo entender el sentido de interés ideal? Por otro lado, ¿qué supone equiparar intereses ideales con intereses materiales? ¿Qué implicaciones tiene, en definitiva, postular su existencia? Para obtener respuesta a estas preguntas debemos acudir al contexto inmediato del pasaje que nos ocupa. Debemos leerlo en la extensión en que se inserta, en los párrafos en que está situado. Pero, por ahora, comenzaré por las implicaciones, que son los «hilos» que salen del contexto inmediato.

A mi juicio, éstas sugieren que ambos intereses, los materiales y los ideales, han de ser igualmente satisfechos. Aquí Weber está de acuerdo con San Mateo: «no sólo de pan vive el hombre» (Mt. 4, 3-4), pero introduce una inflexión nueva. En efecto, en mi opinión, del texto se desprende que tener intereses ideales es de la misma naturaleza que tener intereses materiales. Weber equipara la existencia de ambos tipos de intereses sin distinguir grados de necesidad o rigor entre ambos: el hombre está tan interesado en su salvación como en su situación material. El interés por salvar el alma es de la misma naturaleza que el de cubrir las necesidades o prosperar en la vida. Ahora bien, ¿de dónde provienen los intereses ideales?

La respuesta podemos encontrarla unos párrafos después: derivan de necesidades ideales, de las denominadas por Weber «necesidades metafísicas del espíritu». Así se justifica que, del mismo modo que hay un paralelismo entre intereses materiales e ideales, lo haya también entre necesidades materiales e ideales. Este dualismo es uno de los fundamentos del pensamiento de Weber, pero, a diferencia del idealismo clásico, Weber, como veremos más adelante al hilo de la «dinámica de los intereses», reconoce como esencial para sus estudios empíricos socio-históricos la imbricación de ambos y su doble capacidad de influencia. En definitiva, dicho brevemente, con ambos tipos de intereses se atendería tanto a las cosas de este mundo como a las del otro, ligándose mutuamente en esta actividad ambos tipos de intereses y constituyendo así una común dinámica socio-histórica.

3.1.2. Segunda parte

En la segunda parte confina Weber lo principal de su tesis, una teoría positiva y pluralista de la influencia de las ideas religiosas en el cambio socio-histórico. Me extenderé brevemente sobre esto. En los pasajes inmediatamente anteriores Weber expone críticamente

las teorías de la religión de Marx y Nietzsche. Para el primero, la religión estaría en función del ordenamiento económico, de suerte que las promesas del más allá no serían sino un mundo al revés donde los desposeídos se encuentran reflejados de forma positiva. «Los últimos serán los primeros». El segundo tiene una teoría bien distinta, aunque también de carácter reduccionista: el sentimiento de venganza de lo que la ética aristocrática considera bueno y malo. Así, «los últimos serán los primeros» no sería sino la expresión del resentimiento. Weber rebate ambas teorías con los siguientes argumentos. (Nótese que en el comentario de texto nuestra primera tarea es condensar claramente el proceder del autor y la tesis que propone.)

El hecho que Marx y Nietzsche no toman en consideración es la seriedad espiritual de la «redención» o, más concretamente, el problema de la teodicea: la conciliación de la existencia del mal en el mundo con la presencia de un dios benévolo. En esta situación social y cultural surge la necesidad de dar un sentido religioso al mundo, de constituir un mundo en el más allá así como bienes y caminos de salvación para acceder a él. Surgen así los intereses ideales, que con el tiempo son promovidos por la casta sacerdotal hasta constituirse en «imágenes del mundo» «sistemáticamente racionalizadas», que inciden, mediante derivaciones de carácter práctico y psicológico, en la conducta de los hombres.

Aquí emerge con claridad la metáfora del «guardagujas». Weber afirma que son las ideas las que dominan la acción, cambiando así, como «guardagujas», el rumbo de la dinámica de los intereses. Añade, además, que lo hacen «muy a menudo» pero no siempre, por lo que no estamos ante una tesis determinista. Weber no atribuye al «efecto guardagujas» un carácter evolutivo o unilineal. Véase que, en este caso es importante fijar qué dice Weber («muy a menudo») como lo que no dice.

Después de resumir el contexto y las ideas clave del autor, presentamos en la tercera parte nuestra interpretación de estas ideas, nuestra respuesta a la pregunta que guía el comentario de texto: ¿Cuál es la visión de Weber?

3.1.3. Tercera parte

Mi interpretación es ésta. Weber, como ya hemos visto, distingue entre intereses materiales e ideales. Los primeros tienen por objeto bienes terrenales como el bienestar, la salud, la longevidad, etcétera, y los segundos bienes soteriológicos como la gracia, la redención, la vida eterna o la superación de la angustia ante la muerte. Ambos intereses estarían interpenetrados en una dinámica común, pero la relación de ideas e intereses en épocas normales y en las de cambio histórico es distinta. En épocas de estabilidad, la dinámica de ambos tipos de interés se basaría en su adecuación entre sí. En épocas de desequilibrio, las «imágenes del mundo», con su específica racionalización e influencia sobre la conducta de vida, incidirían en ella mediante la redefinición de los intereses ideales, lo que exigiría una nueva relación entre ellos para que ambos, intereses ideales y materiales, puedan actuar en una nueva dinámica común y, con ella, en tiempos de cambio histórico, adquiriendo mayor relevancia la necesidad de salvación, la formación de intereses ideales. Aquí se desajusta la adecuación mutua entre intereses ideales y materiales y se despliega la capacidad autónoma con que operan las ideas. Las ideas plantean y resuelven en diferente grado de sistematicidad y racionalización el problema del sentido en un mundo en crisis, la construcción de esa imagen del mundo. Del establecimiento de qué tipo de mundo se quiere ser salvado y qué tipo de más allá se quiere alcanzar, se sigue una conducta específica de vida, con sus exigencias morales, sus intereses, bienes y sus caminos de salvación que influirán en la vida de los hombres. Cada necesidad de redención viene antecedita por una percepción del mal y carencia de sentido del mundo. Esta exigencia de salvación, con su carácter imperativo e incisivo en la regulación del modo de vida del individuo, es, pues, la que instaura la capacidad racionalizadora propiamente religiosa de las «imágenes del mundo».

3.1.4. Resumen

En síntesis, Weber afirma la independencia de la religiosidad y su capacidad de racionalización en base al siguiente postulado: el problema de la teodicea conduce a las religiones de salvación a una orientación religiosa y cultural de sus devotos. Esta orientación conlleva la racionalización de un determinado conjunto de ideas que surgen y operan autónomamente. Cuanto más racionalizada está la imagen del mundo (Weber escogerá tres: el dualismo zoroástrico, el hinduismo y el calvinismo), más racionalmente, desde un punto de vista formal, se delimitarán los bienes, la vía y los medios de salvación, aumentando así las probabilidades de influencia sobre la conducta de vida de los hombres.

3.1.5. Comentario crítico

El pasaje analizado es un texto escabroso. El «efecto guardagujas» ha de comprenderse primeramente en relación con el problema de cómo influyen las ideas en la historia y luego como reorientación de la dinámica de los intereses. Sobre este aspecto ha pivotado mi interpretación. El modo específico en que influyen los intereses ideales sobre la acción es uno de los postulados principales de la sociología weberiana, la concepción del hombre como actor, como individuo dotado de capacidad y voluntad para dar un sentido al mundo. Esta concepción del hombre es uno de los principios que dirigen toda la sociología weberiana. Como resultado, en esta sociología siempre resultan unilateralmente «acentuadas» las ideas. «La sociología en el sentido por nosotros acotado [...] implica la limitación a la sociología comprensiva sin que ello pueda ni deba obligar a nadie» (Weber, 1944: 11).

Podría afirmarse que éste es el sesgo de la sociología comprensiva: sobredimensionar los aspectos ideales de la sociedad y

la historia. Este sesgo responde a un programa de investigación concreto y unilateral que se desentiende de toda sociología general.

Segunda parte. Ilustraciones y simulaciones. Desarrollar una pregunta de investigación mediante la relación entre dos autores

1. Estudio de «influencias» a propósito de la «relación» intelectual entre Durkheim y Descartes

En la breve exposición siguiente se pone en relación a Durkheim con Descartes, tratando de explicitar la deuda teórica que el primero tiene con el segundo, concretamente manifiesta en la deducción de su concepto de «sociedad» como algo sui generis en relación con la deducción cartesiana de Dios. Mi interpretación es que el concepto durkheimiano de «sociedad» es argumentado de modo similar al cartesiano de Dios: primero afirma la existencia de una serie de ideas lógicas innatas entre las que está el concepto de perfección o totalidad; luego alega que la idea de «perfección» (Descartes) o «totalidad» (Durkheim) ha de ser exterior a la conciencia individual, para, al final, deducir por ello que tal idea ha de tener necesariamente el atributo de la existencia.

Mi inmediato y breve ensayo de interpretación es, naturalmente, criticable. Consiste en una mirada parcial y reduccionista del pensamiento de Durkheim, incluso de su sociología del conocimiento, que trataría sencillamente de mostrar su deuda intelectual con el filósofo francés y lo que ello implica. Lo pongo como ilustración porque me parece adecuado para lo que estamos

tratando aquí: es un ejemplo de cómo generar una pregunta de investigación al relacionar dos autores y preguntarse por cómo las ideas de uno influyeron en el otro. Nos planteamos aquí, aun de modo implícito, preguntas tales como el modo de establecer un puente entre Descartes y Durkheim: ¿Qué supo Descartes que pudo influir sobre Durkheim? ¿Dónde se manifiesta este saber previo y dónde se revelan sus implicaciones? Tales cuestiones deben conducirnos a respuestas que nos permitan engarzar la teoría de Descartes en la argumentación de Durkheim, sopesando sus semejanzas estructurales y las consecuencias.

1.1. Las ideas están en la conciencia individual

Durkheim sitúa las categorías del pensamiento, las categorías kantianas, en la conciencia, postulando en un primer momento que están todas ellas generadas por la sociedad. Comienza por afirmar que el carácter necesario con que se imponen las categorías es exterior a la experiencia individual, por lo que debe proceder de una fuerza exterior con intensidad suficiente para producir esa necesidad. Esa fuerza es la sociedad: «Si las categorías tienen un origen religioso, deben participar de la naturaleza común a todos los hechos religiosos: deben ser, ellas también, realidades sociales» (Durkheim, 1993: 41).

Comienza, pues, postulando lo que quiere demostrar: la existencia en la conciencia individual de ideas cuya existencia quiere demostrar. Toma la categoría de totalidad y pretende demostrar cómo es deducible sobre la base de su concepto de sociedad, explicando, a su vez, cómo partiendo de esta categoría se deduce su idea de sociedad. Así, la sociedad, por una parte, es constructora de las categorías, pero, por otra, son éstas las que permiten deducir la existencia de la sociedad.

Esta proposición hunde sus raíces en Descartes. De hecho, las hunde hasta el punto de reproducir, en pasajes principales de su

obra, el pensamiento del filósofo francés, como en la parte final de Las formas elementales de la vida religiosa, cuando trata de las categorías kantianas.

1.2. Recurso a Descartes: si la totalidad o «sociedad» es pensable, entonces ha de existir

Durkheim comienza por establecer los elementos más simples de la lógica: los conceptos, y se pregunta qué son. Un concepto no es, dice, una representación singular, sino...

[...] una representación esencialmente impersonal, y gracias a él se comunican las inteligencias humanas [...] Esta definición de la naturaleza del concepto proclama sus orígenes: Si es común a todos, es que es obra de la comunidad [...] y se corresponden con la forma en que piensa las cosas de su propia experiencia ese ser tan especial que es la sociedad (Durkheim, 1993: 677 y 679). (Subrayados míos, JRM).

Durkheim parte de la conciencia individual y constata que en ella está la idea de «comunidad» deduciendo de ahí la existencia de la sociedad. Lo mismo va a hacer, de modo semejante a Descartes, con la idea de «totalidad». El sociólogo francés razona que tal idea no puede proceder de la experiencia particular ni de la propia vida interior, por lo que ha de ser a priori. Pero no un a priori trascendental, específico de la especie, sino que procede del exterior de la conciencia, llegando así a la conclusión de que la idea de «totalidad» ha sido implantada en la conciencia individual por la única realidad total y supraindividual realmente existente: la sociedad.

Esta noción del todo [...] no puede provenir del individuo, que no es sino una parte en relación al todo y que nunca alcanza sino una ínfima parcela de la realidad. Y sin embargo, quizás no hay categoría

más esencial; como el papel de las categorías es abarcar a los demás conceptos, la categoría por excelencia debe ser el concepto mismo de totalidad. Los teóricos del conocimiento la postulan habitualmente como si cayera por su propio peso, cuando en realidad rebasa infinitamente el contenido de cualquier conciencia individual considerada aisladamente (Durkheim, 1993: 686-687). (Subrayados míos, JRM).

Es decir, la «noción del todo», el «concepto mismo de totalidad», la «categoría más esencial» de todas, no es un postulado o un a priori evidente, sino algo que «rebasa la conciencia individual»: la sociedad.

Recordemos ahora la argumentación de Descartes tras el establecimiento de su primera certeza: «Pienso, luego existo». La certeza de esta primera proposición se basa en su evidencia. Como dice Descartes, es «clara y distinta». Pero tras este punto Descartes va a introducir un razonamiento no evidente: la existencia de Dios.

Esta deducción es el segundo paso que da Descartes en la construcción de su sistema. Una vez afirmado el Yo en cuanto cosa pensante, se plantea el objetivo de deducir la existencia de Dios. Entre las diferentes ideas que posee el Yo, argumenta, hay algunas que parecen ser innatas. Entre estas ideas está la de Dios.

Reflexioné después que, puesto que yo dudaba, no era mi ser del todo perfecto, pues advertía claramente que hay mayor perfección en conocer que en dudar, y traté entonces de indagar por dónde había yo aprendido a pensar en algo más perfecto que yo [...] Era manifiestamente imposible que tal idea procediese de la nada, y por ser igualmente repugnante que lo más perfecto sea consecuencia y dependa de lo menos perfecto que pensar que de la nada provenga algo, no podía tampoco proceder de mí mismo. De suerte que era necesario que hubiese sido puesto en mí por una naturaleza que fuera verdaderamente más perfecta que yo [...] Para decirlo en una palabra, que fuese dios. (R. Descartes, Discurso del Método, Alianza, Madrid, 1988, pág. 95). (Subrayados míos, JRM).

Aquí convergen Descartes y Durkheim. Para ambos, sólo la existencia de un ser supraindividual o totalidad real: Dios, para Descartes, la sociedad («ese ser tan especial que es la sociedad») para Durkheim, puede ser la causa de la idea del ser supraindividual que encuentro en mi conciencia individual.

En resumen, la sociología racionalista durkheimiana hereda la teoría sustantivista de Descartes y al hacerlo hace posible el establecimiento de la «sociedad» como ente sui generis generador de la vida lógica. El concepto cartesiano de Dios y el durkheimiano de sociedad son funcionalmente equivalentes. No es extraño que en otro lugar, en su sociología de la religión, Durkheim equipare a la sociedad con la fuente de lo divino, con Dios. Por ello, me inclino a pensar que la sociología que hace Durkheim del kantismo y del conocimiento en general está en gran parte basada en su cartesianismo.

2. Los caminos de Alá: hacia la pregunta de investigación mediante la búsqueda bibliográfica

Hemos tratado ya el comentario de texto y la relación o influencia que hay entre diferentes autores, así como la importancia que el uso de citas pertinentes (sólo pertinentes, no retóricas) tiene para la comprobación de la misma. Me ocuparé ahora de la problemática aparición de la pregunta de investigación en el contexto de la búsqueda bibliográfica y la lectura de las fuentes o literatura primaria. Como ya he dicho, no se puede reproducir el proceso de elaboración inicial de un trabajo de investigación, sino que, a lo sumo, se puede trabajar sistemáticamente para que surja la espontaneidad. El cómo surge la cuestión a investigar, que es lo que más importa al principio y aun a lo largo de un buen trecho de la investigación, no es objeto de una técnica específica, pero sí pueden

seguirse ciertos pasos. Es muy frecuente entre doctorandos no saber hasta pasados unos años cuál es su pregunta de investigación, si bien desde un principio tienen claro un ámbito o campo general sobre el que quieren investigar: sobre Simmel, sobre la Escuela de Frankfurt, sobre clases sociales, sobre el concepto de alienación. A menudo es porque ven en ello un atractivo, un interés que está aparejado con la existencia de unos conocimientos y lecturas previas. En todo caso es un comienzo, o, mejor dicho, el comienzo.

La principal tarea de esta fase es leer y resumir tratando de identificar conceptos centrales y argumentos básicos. Al mismo tiempo ha de iniciarse la revisión bibliográfica. Ya lo he mencionado. Salvo que los profesores/as te den la pregunta de investigación, ésta no suele aparecer hasta que la lectura y la revisión bibliográfica estén avanzadas. No va a surgir de la nada. Hay que lanzarse a leer, resumir y meterse en bases de datos. Aquí es muy importante hacerse someros pero suficientes esquemas así como ir haciendo un mapa bibliográfico. Con ello abrimos un campo de visión en el que comenzamos a situarnos. En la bibliografía debemos orientarnos, en un principio, sólo por la lectura de los abstracts o resúmenes de los libros y artículos para ir conociendo los temas específicos sobre los que se ha investigado dentro de nuestro campo, temas que están indicados por las key words o palabras clave que aparecen en las bases de datos. Las lecturas en profundidad las haremos un poco más adelante. Así vamos ordenando la bibliografía, observando cuáles son las key words que más se repiten, y cuáles las que menos: no sabemos cuáles nos van a interesar. Lo que estamos haciendo es conocer el estado de la cuestión, imprescindible para la elaboración del trabajo. Debemos poder encontrar cuáles son los autores más citados, quiénes han sido los más reseñados: todo esto es indicativo de su relevancia; también debemos conocer qué polémica o polémicas ha habido y en torno a qué puntos. Nos vamos sumergiendo en un área temática. Con esta labor, tendremos más posibilidades de llegar a la formulación de una cuestión.

La revisión bibliográfica, insisto, no tiene por qué ser exhaustiva, pero sí debe hacerse con bases de datos adecuadas. (La biblioteca de la UNED y, en general, de cada universidad, tiene varias con

acceso online.) El conocimiento de la lengua del autor estudiado así como, además, al menos, del inglés, es fundamental tanto para la lectura del mismo en el original como para la amplitud de la bibliografía. Pero puede que no se conozca la lengua original, como ocurre en el ejemplo que voy a poner a continuación: la obra de Ibn Jaldún.

El campo temático general (en nuestro caso, la obra de Ibn Jaldún) puede ser objeto de un descubrimiento casual, ya que no suele entrar en los programas de la asignatura de Teoría Sociológica; puede ser también que el profesor, sin darnos una pregunta de investigación específica, nos oriente en un sentido determinado: «estudie la obra de Ibn Jaldún y su relación con la sociología». También podría ser: «estudie la obra de Ibn Jaldún», o, simplemente, nos interesamos por Ibn Jaldún por las razones que sean. Pero de momento no sabemos si estamos ante un tema demasiado amplio o demasiado pequeño, accesible o no.

Lo primero que se nos ocurriría es ir a Google y ver qué hay al respecto. No conviene hacerlo, o, al menos, sin consultar bases de datos. Lo que ahora debemos hacer, por el contrario, es lanzarnos a hacer búsquedas bibliográficas en recursos digitales, así como consultar obras de carácter general tales como enciclopedias o diccionarios especializados. Además, y esto es fundamental, también debemos detenernos a reflexionar sobre lo que el profesor nos ha indicado o sobre nuestro campo de investigación. Preguntarnos, en suma: ¿qué estamos haciendo?

Empecemos por esto último. Toda formulación de un tema debe ser analizada en sus unidades básicas. ¿Qué unidades contiene el campo temático? Fácilmente identificamos cuatro, aunque la tercera es más difícil de reconocer por parecer obvia. Éstas son: «Ibn Jaldún», «obra», «en relación con» y «sociología». Estas unidades son a la vez subcampos temáticos que consideraremos relacionados entre sí. Puede que en un futuro nos deshagamos de alguno, pero en principio deben ser considerados separadamente y preguntarnos qué significan, o qué esperamos que signifiquen, cada uno de ellos. Por un lado, ¿quién es «Ibn Jaldún»? ¿A qué «obra» nos referimos? Por otro, ¿qué entendemos por «sociología» y qué por «relación»? Si

las dos primeras preguntas son claramente inquisitivas y pueden resolverse fácilmente consultando obras de referencia, como de hecho haremos, la tercera va dirigida a conocer el terreno, puesto que «sociología» remite a distintas tradiciones y a distintas épocas. La cuarta es el meollo de la cuestión, el interrogante sobre el que va a girar la pregunta de investigación y los criterios de verificación o refutación. Ya lo hemos visto: el establecimiento de la «relación» entre Ibn Jaldún y la sociología plantea el problema de qué entendemos por «relación» y qué por sociología. Pero la cuestión clave es la «relación». ¿Cómo establecer un vínculo entre Ibn Jaldún y la sociología? ¿Qué supo Ibn Jaldún que otros redescubrieron? ¿Qué descubrió Ibn Jaldún que influyó sobre autores posteriores o que se asemejó a (re)descubrimientos posteriores?

Tras las primeras lecturas de obras generales de referencia y de los abstracts, ya sabemos bastante al respecto de Ibn Jaldún y su obra, pero ahora debemos seguir unas pautas. Siempre es importante conocer los autores que el autor citó, aunque en este caso no sea muy relevante ya que buscamos una influencia que va hacia un futuro autor o autores, no hacia el pasado, que sería lo normal si estudiásemos a Simmel, Mead o cualquier otro clásico. No se trata de encontrar predecesores de determinado clásico, sino la tradición y los autores concretos de los que —suponemos— Ibn Jaldún es predecesor. Ninguna contextualización, por saturada que esté, explica una obra en su totalidad, un argumento, un concepto. Siempre hay algo que nuestro autor pone de sí mismo, de su propio pensamiento. En un clásico este algo es mucho: por eso es un clásico.

En nuestro caso, la búsqueda «Ibn Jaldún» en distintos diccionarios nos ha arrojado muchos resultados, entre ellos que su obra principal es la Muqadima, que se traduce por Prolegómenos, y que su concepto sociológico central es «asabiya», traducible por «espíritu de grupo» o «solidaridad social». Lo primero, como dijimos, dado que no sabemos árabe, es averiguar cuál es la mejor traducción y, eventualmente, qué problemas tiene. Probablemente haya sido reseñada, quizás por algún autor que sí sepa árabe, reseña que debe consultarse. La primera traducción del árabe fue al

francés, y la segunda al español. Posterior a éstas hizo Rosenthal la traducción inglesa, más completa y mejor porque trabaja con una versión más consolidada y ampliada del original árabe. Así que éstas serán las que debemos tener en cuenta, especialmente la última, considerando también que, al final, debemos citar la española, aun variando la traducción.

Haré aquí una breve digresión. Todo estudio en el ámbito de la teoría tiene características propias de una investigación empírica: hay una pregunta de investigación que tarde o temprano encontramos, hay un objetivo general y otros específicos, hay criterios de validación y hay conclusiones. Aun cuando queramos investigar la obra completa de un autor hemos de preguntarnos si tal obra es sistemática. No todas lo son ni lo son en el mismo grado. Tratándose del estudio de un autor sistemático suponemos hipotéticamente que su obra tiene un centro oculto desde el que se ha desarrollado como la paulatina madurez de un fruto. En lo relativo a la obra de Ibn Jaldún, este centro va a pivotar sobre el concepto de *asabiya*. En el caso de la investigación de una obra en su sistemática general, la pregunta de investigación sería: ¿cuál fue a su vez la pregunta de investigación central del autor que estudiamos? Nuestra pregunta se dirige a identificar la suya y demostrar que funciona, esto es, que a partir de ella podemos reconstruir la sistemática de la obra del autor. Así nos planteamos unos objetivos generales y específicos. ¿Explica esa pregunta el desarrollo de su obra? ¿Cómo llegó a ella? ¿Qué motivos científicos y extra científicos influyeron en ello? ¿Cómo definimos esa «influencia»? ¿Resolvió el autor los problemas a los que esa pregunta le conducía? En la medida que vamos contestando a estas cuestiones vamos reconstruyendo la sistemática de la obra partiendo de un problema que identificamos como su clave de bóveda, pudiendo relacionarlo, como ya vimos en la exposición del método histórico-crítico, con aspectos extra científicos como las influencias de su época o de su experiencia vital, entre otras, pero «cortando» siempre cuando creamos suficientemente aclarado cada contexto. Nunca, recordemos, podrá serlo del todo, pues un contexto nos remite a otro, ineludiblemente. El criterio para cortar parte de

nuestra propia pregunta de investigación y del modo en que la consideremos satisfecha.

Mencionábamos antes la existencia de criterios de verificación. El mecanismo principal, aunque no único, es la búsqueda de citas de autores más antiguos en los más recientes, que pueden ser textuales o, cuando no son citas explícitas del autor, formulaciones equivalentes o semejantes. Si, como es nuestro caso, en una de esas consultas generales leemos que Ibn Jaldún fue conocido por Marx y Comte, Le Bon, Tocqueville y Montesquieu, tenemos ya hilos de los que tirar. Salvo que queramos quedarnos en un estudio sistemático de la obra de Ibn Jaldún, lo mejor es seguir examinando la relación existente entre su obra y la sociología, o entre partes de su obra y los diversos sociólogos y sus obras o partes de ellas. Es el momento de profundizar en las bases de datos, que, enseguida, nos arrojan textos en cuyos abstracts aparece, sobre todo, la figura de Durkheim.

Haremos, pues, diferentes búsquedas. Cualquier base de datos nos permite buscar según diferentes palabras clave y hacer determinadas restricciones. Vamos a limitarnos a artículos de revistas y reseñas: éstas últimas son muy importantes porque son un buen indicador de la relevancia de una obra concreta y de un autor. Y en cuanto a los idiomas, manejaremos inglés, francés y español. Para empezar buscaremos varias versiones del nombre Ibn Jaldún, por ejemplo «Ibn Khaldun», en «Título de documento». Una mayor amplitud, como hacerlo por «Resumen» o «Materia» no nos va a interesar de momento, ya que el resultado puede ser muy amplio. Para la búsqueda son recomendables los recursos digitales de JSTOR, Sociological Abstracts, Web of Science, ISOC, Rebiun y otras. Además de ofrecer los propios resultados de la búsqueda, permiten operar con la bibliografía con efectos de gran utilidad. Pueden consultarse ordenaciones cronológicas, de suerte que puede saberse qué y cuánto se ha publicado en los últimos cincuenta o cien años. Así puede constatarse, por ejemplo, que es una constante en la historia de la teoría sociológica que a partir de las últimas décadas, o justamente en la última, hayan aumentado las publicaciones sobre autores clásicos, entre ellos Ibn Jaldún. Es una

tendencia general, que abarca más allá de la teoría sociológica. Sobre un tema como social class se han publicado, según Sociological Abstracts, 782 registros en la década del 2000 a 2010, de un total de 3.560 en los últimos 50 años; esto es una media de 712 por década. Así pues, en la última década, social class arroja 70 publicaciones por encima de la media.

Pero volvamos a Ibn Jaldún. Sobre él, esta vez en Web of Science, hay en total 97 resultados, que podemos depurar en un primer momento en 43 artículos y 42 reseñas, 85 en total. Casi la mitad es empírica y el resto histórica. Lo que se impone es conocer esta bibliografía, ya que no tiene un tamaño excesivo. Se trata de irnos haciendo el campo de trabajo a la vez que, en el mismo proceso, vamos trabajando una pregunta de investigación. Es posible inspeccionarla desde diferentes criterios, dependiendo de si queremos orientarnos hacia un trabajo empírico o histórico. Podemos empezar por ver cuál es la publicación más reseñada, que nos interesará enormemente. Para empezar podemos hacer un Citation Report, donde veremos que el artículo de carácter sociológico más citado, el tercero de la lista, es uno de E. Gellner publicado en 1975, artículo que habrá de tenerse muy en cuenta, así como a su autor, del que podemos buscar todas sus publicaciones. Según nuestra pesquisa, podemos encontrarlo en el capítulo II de su libro La sociedad musulmana, libro traducido al español. Nos vamos familiarizando así con la obra de Ibn Jaldún leyéndola en español y prestando especial atención a los pasajes que Gellner cita y a los contextos de los mismos.

La tesis principal de Gellner es que el concepto sociológicamente más relevante de Ibn Jaldún: asabiya, que entiende como «cohesión social», es equiparable al concepto durkheimiano de «solidaridad social» entendido también como «cohesión social». Esta visión es muy aguda, aunque también supone cierta reducción del concepto de asabiya, que ya conocemos tras consultar las obras generales de referencia y los Prolegómenos, del mismo Ibn Jaldún. Gellner construye un equivalente funcional teórico entre dos conceptos de Ibn Jaldún y Durkheim relativos a la cuestión de la cohesión social. Gellner afirma también que lo que separa a los dos autores es que

en Ibn Jaldún no hay un equivalente para el concepto durkheimiano de «solidaridad orgánica». Pero esta interpretación, aun pareciendo agotar el tema, puede ser contestada o matizada. Incluso puede ser comprobada ya que Gellner hace una comparación y no un estudio preciso de influencias. Aquí es donde entra la originalidad de nuestro propio estudio.

Me voy a detener aquí. Yo escogería la pregunta de investigación de si Durkheim leyó a Ibn Jaldún, si lo citó, si siguió implícitamente los planteamientos del sociólogo árabe y a través de quién lo recibió. Podemos llegar a saber que autores que Durkheim leyó como Le Bon y, sobre todo, Montesquieu, leyeron y se refirieron en sus obras a Ibn Jaldún. No sabemos y quizá no sabremos jamás qué relación exacta hubo entre todos, pero sí sabemos que en sus obras transitaban caminos semejantes, los caminos de Alá.

3. Recapitulación final

En el presente capítulo hemos reflexionado sobre el hecho de interpretar textos clásicos y hemos propuesto algunas reglas para ponerlo en práctica. Interpretar es semejante a traducir y traducir a pensar. De hecho, pensar engloba a los dos. El intérprete traduce al presente textos del pasado, busca su sentido en la historia desde el punto de vista de una pregunta de investigación. Ésta es de capital importancia para la investigación. Sin ella no salimos del mar de la dispersión. Para llegar a dilucidarla se necesita sumergirse en las fuentes y en la bibliografía, y unir a ella una buena dosis de intuición. La labor del intérprete consiste en recuperar aquello que puede fugazmente devolvernos parte de nuestro presente y nuestra propia realidad.

Bibliografía

Abott, A. (2001). *Chaos of Disciplines*, The University of Chicago Press, Chicago (IL).

Borges, J.L. (1944). *Ficciones*, Emecé, Buenos Aires.

Cervera, A. (1999). *Guía para la redacción y el comentario de texto*, Espasa Calpe, Madrid.

Connel, R.W. (1997). «Why is Classical Theory Classical?», en *American Journal of Sociology* 102 (29), págs. 250-64.

Descartes, R. (1988). *Discurso del método*, Alianza, Madrid.

Durkheim, E. (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*, Alianza, Madrid.

How, A.R. (2007). «The Author, the text and the canon», en *Journal of Classical Sociology*, 7 (1), págs. 4-22.

Jones, R.A. (1977). «On Understanding a Sociological Classic», en *American Journal of Sociology*, 83 (2), 279-319.

Lepenies, W. (ed.) (1981). *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin*, vol. I, SuhrKamp, Frankfurt.

Merton, R. (1968). «Sobre la historia y sistemática de la teoría sociológica», en Merton, R. (1992). *Teoría y estructura sociales*, Fondo de Cultura Económica, México.

Núñez, R. y del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*, Cátedra, Madrid.

Steiner, G. (1980). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*, Fondo de Cultura Económica, México.

Weber, M. (1997) *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Península, Barcelona.

— (1944). *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México.

Búsqueda y uso de fuentes bibliográficas y estadísticas para un trabajo de investigación empírica⁸

Teresa Jurado Guerrero

Este capítulo tiene como objetivo principal explicar la utilidad de la literatura académica y de diversas fuentes de información empírica para la realización de un trabajo de investigación. Con este fin se ofrecen consejos prácticos sobre cómo buscar el material más adecuado en cuanto a la calidad de sus contenidos.⁹ Hoy en día tenemos mucha información de fácil y rápido acceso, pero esto no significa que el proceso de investigación sea más fácil que en el pasado. Ahora, como antes, una investigación bien realizada requiere un trabajo intenso, sistemático y riguroso y para ello hay que saber encontrar la información más adecuada para los objetivos de la investigación. A lo largo del capítulo se contestarán las siguientes seis preguntas:

1. ¿Para qué leer literatura científica y para qué usar material empírico?
2. ¿Cómo saber qué literatura y qué datos son los mejores y más fiables?
3. ¿Cómo encontrar de forma eficaz fuentes bibliográficas y estadísticas?
4. ¿Qué tipos de fuentes empíricas hay?
5. ¿Cómo hacer un uso riguroso de fuentes estadísticas?
6. ¿Cómo procesar todo el material consultado?

Los trabajos escritos de investigación son muy importantes, porque fomentan el lado activo y creativo en los estudiantes. Escribir un trabajo de investigación exige convertirse en investigadores, en creadores y en pensadores críticos. Pensar, criticar, buscar material empírico y ejercitar la escritura son competencias genéricas relevantes que los graduados han de saber poner en práctica. Un trabajo escrito requiere y ejercita competencias instrumentales, como son la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organización y planificación, la comunicación escrita, la capacidad de gestión de la información, la capacidad de toma de decisiones y de resolución de problemas. Asimismo se fomentan competencias personales y sistémicas, por ejemplo, el aprendizaje autónomo, la creatividad, la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica y la capacidad de usar internet como fuente de información.

Para realizar un buen trabajo hay que superar al menos tres retos: comprender qué se quiere o qué hay que investigar (en el caso de un tema preestablecido), encontrar y leer aquella literatura científica más relevante para el tema que interesa y, por último, escribir un texto coherente, sistemático, riguroso y relevante. La escritura de un trabajo científico es un proceso complejo que requiere conocimientos, trabajo ordenado, reflexión y creatividad.

1. ¿Para qué y cómo se investiga?

Esta pregunta ha interesado a filósofos e investigadores de diferentes disciplinas durante siglos y hay respuestas diferentes según el planteamiento filosófico y según las disciplinas científicas. Aquí no se trata de resumir o presentar los diferentes planteamientos existentes, sino que vamos a intentar reflejar lo que actualmente se puede considerar el estándar académico para la realización de trabajos de investigación. Por supuesto, este estándar es la consecuencia de ciertas posturas filosóficas e ideológicas, pero eso es tema de la asignatura «Sociología del Conocimiento» y otras similares y no se va a volver a problematizar aquí.

En ciencias sociales se pueden distinguir dos tipos generales de trabajos de investigación:

1. Por un lado, los trabajos teóricos suponen leer sobre un tema y pensar sobre el mismo para avanzar en lo que otros han escrito anteriormente, criticar trabajos existentes o proponer ideas nuevas.
2. Por otro lado, los trabajos empíricos, si bien pueden incluir una parte teórica o no, en cualquier caso usan material empírico para apoyar las ideas o tesis que se afirman o para describir unos hechos.

La respuesta a la pregunta «¿Para qué leer literatura científica y para qué usar material empírico?» dependerá de si se trata de un trabajo teórico o empírico, aunque en ambos casos los criterios de calidad son similares. En el caso de un trabajo teórico, la literatura científica nos informa sobre el estado de la cuestión, es decir qué ideas, conocimientos y resultados sobre el tema existen ya. Además, la lectura de bibliografía da ideas de cómo concretar el propio interés de investigación sobre el tema, ya que ayuda a acotar la investigación y a llevarla por un camino que prometa resultados novedosos o críticos con lo establecido. En el caso de un trabajo empírico, la lectura de bibliografía adecuada cumple las mismas funciones y además una adicional: orientar sobre la forma de realizar el trabajo empírico. Los datos o la información que se van a recopilar dependen fundamentalmente de dos factores: Primero, del material existente y accesible y, segundo, del enfoque teórico que se elija. En conclusión, se lee literatura científica y se usa material empírico para asegurarse de que el trabajo de investigación sea relevante. Este capítulo está dirigido principalmente a aquellas personas que vayan a realizar un trabajo empírico, ya que gran parte del mismo se dedica a la búsqueda y crítica de información empírica, aunque la primera parte es de interés para todo lector.

¿Cómo se valora la relevancia de un trabajo? Es importante que no se haya planteado una pregunta de investigación que ya haya sido tratada por otros investigadores de una forma similar. Los propios resultados tendrán que ser novedosos, bien porque se ha tratado o enfocado un tema ya existente de una forma original, crítica e innovadora o porque se ha avanzado respecto a los resultados de anteriores trabajos empíricos al haberlos ampliado, replicado o actualizado. Estos son los criterios mínimos para poder afirmar que un trabajo de investigación es relevante, aunque después se podrían y deberían aplicar criterios de relevancia política, social o económica. Como aquí la ambición es menor, ya que se trata de aprender a realizar un trabajo de investigación de forma autónoma o semi-autónoma, los criterios de calidad que vamos a aplicar son fundamentalmente los siguientes:

1. La claridad y justificación en términos de relevancia de la pregunta de investigación.
2. La utilización de fuentes de información bibliográfica y empírica de calidad para responder a la pregunta de investigación.
3. La demostración del conocimiento y de la comprensión de la literatura científica.
4. La capacidad de análisis crítico de la información empírica utilizada.
5. La capacidad para relacionar la pregunta de investigación, la literatura científica y la información empírica, en definitiva la argumentación razonada.
6. Una presentación escrita clara, sistemática y comprensible (con ortografía correcta).
7. Un formato de presentación correcto.

Cuando las preguntas de investigación y la bibliografía vengan propuestas por los docentes, la calidad de un trabajo se ha de medir por los criterios 3 a 7.

El gráfico 1 muestra el proceso de realización de un trabajo de investigación empírico. Hay que distinguir entre dos situaciones. La primera sería un trabajo de investigación en el que la profesora plantea una serie de preguntas de investigación.¹⁰ En ese caso la estudiante parte de esas preguntas, busca información relevante sobre el tema y contesta a las preguntas iniciales, bien mediante la

aportación de bibliografía solamente o bien mediante la aportación de bibliografía y material empírico. Sería la consecución de los pasos 1 a 4 en el gráfico 1. El segundo caso sería el de un trabajo de investigación más exigente, como son los trabajos en los que la pregunta de investigación la plantea quien lleva a cabo la investigación. En ese caso el proceso de realización del trabajo es menos lineal, ya que la lectura de bibliografía y la recopilación de material empírico pueden llevar a la modificación parcial o total de la pregunta de investigación inicial. Se puede ilustrar como un recorrido múltiple por los pasos 1 a 4 representados en el gráfico 1. Por ejemplo, es frecuente que la lectura de la bibliografía muestre que en parte las preguntas planteadas ya han sido contestadas por otros investigadores con anterioridad y que aconseje, por tanto, que las preguntas sean transformadas para centrar mejor el tema y acotarlo. Precisamente, en el caso de trabajos de investigación sin pregunta fijada de antemano, uno de los aprendizajes más importantes que tiene que hacer la estudiante consiste en acotar el tema para que no supere el tiempo, ni el esfuerzo, ni la capacidad, ni el espacio disponibles.

También puede ocurrir que, en una primera exploración empírica, nos demos cuenta de que la fuente de datos utilizada no es adecuada para nuestro objetivo de investigación y tengamos que acudir a otra fuente más apropiada. Todo ello hace que el proceso de investigación sea un itinerario de prueba y error, en el que tengamos que repetir algunos pasos de los ilustrados en el gráfico.

Gráfico 1. El proceso de realización de un trabajo escrito de Investigación empírica



Fuente: elaboración propia.

A continuación se ofrece una orientación sobre cómo buscar textos específicos y relevantes para un determinado tema. Se va a dar por supuesto que la estudiante se enfrenta a la elaboración de un trabajo con pregunta de investigación propia. Si la lectora ya cuenta con una pregunta de investigación dada, lo que sigue a continuación es igualmente de interés, aunque se podrán saltar y ahorrar algunos pasos del proceso.

2. Búsqueda y valoración de fuentes bibliográficas

Es útil distinguir entre, por una parte, la bibliografía de un trabajo escrito, es decir los libros, artículos u otros documentos profesionales que conforman la literatura existente sobre un determinado tema y, por otra parte, las fuentes o el material empírico que se usa para describir, interpretar o explicar los hechos que interesan (ver más adelante sección 4). El trabajo de búsqueda de bibliografía o, dicho de otra manera, de literatura científica puede resultar bastante costoso, si se trata de un tema sobre el

que ya se ha escrito mucho. Además, la bibliografía puede ser muy variada y estar repartida entre diferentes disciplinas científicas. Por ejemplo, si se quiere estudiar el tema del divorcio en España, hay que ser consciente que hay bibliografía jurídica, sociológica, psicológica y también antropológica y económica sobre este tema. La variedad de perspectivas sobre un tema es muy frecuente, ya que un mismo tema puede ser explorado desde diferentes perspectivas teóricas o de intervención porque interesen aspectos diversos del mismo.

En el caso del divorcio, puede interesar conocer los cambios legislativos y hacer una comparación internacional de la legislación, pero también puede ser un objetivo de investigación comprender la evolución de la incidencia del divorcio en un país o las consecuencias que el divorcio tiene en el desarrollo de los niños que han vivido esa experiencia. Por lo tanto, cuando se va escribir un trabajo, hay que saber qué aspectos de un tema interesa conocer y entonces informarse sobre qué disciplinas científicas se han ocupado de estos aspectos. Por ello, cuando no se tiene todavía una pregunta de investigación clara y acotada, es conveniente realizar una primera búsqueda de bibliografía de la forma más general posible y después ir restringiendo la búsqueda a aquella bibliografía científica más especializada, como se detalla más adelante.

2.1. La literatura científica en Ciencias Sociales y su valoración

Hay que distinguir entre dos grandes tipos de literatura científica:

- a) los libros (monografías o libros compilados) y
- b) los artículos en revistas científicas.

Esto no excluye la existencia de otras fuentes importantes como son los documentos o papeles de trabajo de instituciones oficiales y de investigación. En este capítulo se describen las estrategias de búsqueda de bibliografía relevante y de la mayor calidad científica posible, por lo que nos centraremos en los libros académicos y en los artículos publicados en revistas científicas indexadas.¹¹ Entre los libros académicos y científicos podemos distinguir libros que pretenden dar una visión general de un tema determinado, como son los libros de texto, y los libros que profundizan en un tema más específico. Los libros pueden estar escritos por una única autora o por varias autoras. En el último caso suele haber una o varias personas que dirigen o editan el libro. La calidad científica de un libro se puede valorar tras su lectura y cuando se conoce bien el respectivo campo científico, pero hay otros indicios que permiten, incluso a los no expertos en la materia, hacer una primera valoración.

Un libro académico tiene que tener un índice y una lista de referencias de la literatura consultada y citada. Puede haber buenos libros de divulgación sin referencias bibliográficas, pero éstos no se consideran literatura científica, ya que no se pueden comprobar las fuentes bibliográficas ni empíricas y, por tanto, suele ser difícil valorar la base científica de sus contenidos. Las referencias bibliográficas pueden estar a pie de página o al final del libro o de cada capítulo. Cada vez que en un libro se haga referencia a fuentes empíricas, como por ejemplo a una encuesta, tendrá que estar especificado su nombre completo, el año de su producción y la agencia productora. Esto significa que en los cuadros y en las ilustraciones de todo tipo tienen que aparecer estos datos o una referencia para encontrarlos en otro lugar. Debe haber una mínima información sobre los/as autores o editores, que permita valorar si se trata de investigadores, docentes, etcétera y cuál es su ubicación profesional. Si una autora es una profesora de universidad o una investigadora, eso indica un mínimo de rigor científico.¹² En la actualidad, gracias a internet, se puede identificar de inmediato la ubicación profesional de la mayoría de los autores e incluso acceder a su currículum vitae y lista de publicaciones.

Otro indicador más indirecto de la calidad académica de una publicación lo constituye la editorial que lo ha publicado. La editorial puede ser una empresa comercial o una Administración Pública, como un Ministerio¹³ o una universidad.¹⁴ También hay institutos de investigación que tienen sus propias publicaciones, como el Centro de Investigaciones Sociológicas (www.cis.es), el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (www.cepc.es), el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), el

Consejo Económico y Social (www.ces.es), etcétera. Finalmente hay Fundaciones que promueven la investigación y la publicación de sus resultados (Obra Social La Caixa, Fundación BBVA, Fundació Jaume Bofill, etcétera). Para que un texto sea considerado apto para su publicación como libro académico, en algunos casos tiene que pasar por un proceso de evaluación anónima que asegura la calidad científica del mismo. No obstante, los criterios de calidad que usan las editoriales comerciales para aceptar manuscritos para su publicación no siempre son rigurosos, ya que se consideran también factores económicos como el número de ejemplares que se esperan poder vender. De todas formas, publicar en una editorial comercial conocida es garantía de haber pasado un filtro que asegura una calidad académica mínima. En España encontramos varias editoriales que publican libros de sociología y ciencia política, como Alianza Editorial (www.alianzaeditorial.es), Taurus (www.editorialtaurus.com/es/), Gedisa (www.gedisa.com), Trotta (www.trotta.es), Tecnos (www.tecnos.es), Siglo XXI (www.sigloxxieditores.com), Paidós (www.planetadelibros.com), Icaria (www.icariaeditorial.com/) y otras. Como conclusión, los indicios generales para identificar una publicación académica son la existencia de un índice, de referencias bibliográficas y de otras fuentes, información sobre los autores y el tipo de editorial.¹⁵

Los artículos en revistas científicas pueden, al igual que los libros, pasar por un proceso de evaluación anónima y unos filtros de calidad para llegar a ser publicados. En la actualidad, varias instituciones españolas y europeas informan sobre cuáles son las revistas españolas de Sociología y de Ciencia Política que siguen ese proceso de control de la calidad (ver el servicio de Difusión y Calidad Editorial, DICE <http://dice.cindoc.csic.es/>). Asimismo hay instituciones que valoran el impacto de sus contenidos en la comunidad científica, como IN-RECS (<http://ec3.ugr.es/in-recs/>). Para comprender cómo se mide el impacto y otras cuestiones relacionadas con el prestigio y la difusión de una revista remitimos a la correspondiente orientación de la biblioteca de la UNED (<http://www.uned.es/biblioteca/referencia/impacto.htm>).¹⁶

2.2. Búsqueda general y orientativa¹⁷

El objetivo de una primera búsqueda general es adquirir una idea de la cantidad y diversidad de literatura científica que existe sobre un tema. No siempre se necesita realizar esa búsqueda general para un trabajo escrito, sino que dependerá de lo acotado que esté el tema, de la posibilidad de que la profesora haya proporcionado ya una lista de bibliografía básica para realizar el trabajo o del conocimiento previo sobre el tema. ¿Qué buscamos en la bibliografía científica? En primer lugar, la literatura científica nos permite hacernos una idea de los conceptos que se usan o han usado para analizar un tema y si éstos varían según la disciplina científica o con el paso del tiempo. Este aprendizaje va ligado al conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas que abordan el estudio del tema en cuestión. La estudiante tendrá que ir decidiendo qué perspectiva le interesa o incluso si piensa adoptar un enfoque novedoso. Para la búsqueda más general sobre el uso de conceptos y las perspectivas teóricas, podemos acudir a algún diccionario o enciclopedia de Sociología o Ciencia Política, a algún libro de texto de los recomendados en la universidad, a las bibliografías de las diferentes asignaturas de una carrera o, incluso, a la Wikipedia. Para ilustrar el proceso de búsqueda vamos a poner un ejemplo de un tema amplio sobre el que existe mucha literatura científica y que se trata desde diferentes disciplinas científicas: el paro en España.

La Wikipedia es una enciclopedia en internet, por lo tanto es de fácil acceso. No obstante tiene una serie de limitaciones de las que hay que ser conscientes. Para lo que concierne aquí la limitación principal radica en el hecho de que la autoría de los contenidos es desconocida. No podemos valorar qué ideas políticas, qué grado de profesionalidad o, simplemente, qué filiación académica tienen las personas que han escrito sobre un determinado tema ni la calidad de lo expuesto. De todas formas se puede acudir a la Wikipedia para una primera aproximación, ya que sus contenidos suelen ser fruto de un trabajo colectivo y a veces son muy informativos. De hecho si ponemos la palabra «paro» en la Wikipedia aprenderemos que se pueden usar otros términos como son «desempleo» o «desocupación»

y encontramos una descripción del tema, una bibliografía y unos enlaces a organismos que proporcionan información y análisis sobre el tema (<http://es.wikipedia.org/wiki/Desempleo>).

Hecha esta primera aproximación, sería conveniente consultar el mismo tema en algún diccionario de ciencias sociales, cuya autoría y calidad sean conocidas, o en algún libro de texto. Hay que hacer notar que los diccionarios de ciencias sociales en lengua española son menos extensos y detallados que los que existen en inglés.¹⁸ A continuación se enumeran algunos diccionarios editados recientemente que se pueden encontrar en muchas bibliotecas y que están escritos por profesores universitarios:

- Bealey, Frank (Profesor Emérito en la Universidad de Aberdeen):Diccionario de ciencia política, Istmo, 2003. (El original es de 1999. Contiene voces de extensión corta con bibliografía en inglés).

- Bogdanor, Vernon (Profesor en elKing's Collegeen Londres):Enciclopedia de las instituciones políticas, Alianza, 1991. (Voces de extensión mediana con bibliografía en inglés).

- Garvia, Roberto (Profesor de UC3M de Madrid):Conceptos fundamentales de sociología, Alianza, 2007. (Voces de extensión corta con bibliografía general sobre el campo de la sociología).

- Giner, Salvador (Catedrático Emérito de la Universitat de Barcelona)et al.:Diccionario de sociología, Alianza, 1998, ISBN: 8420685801. (Tiene más de mil voces de una extensión breve, algunas con y otras sin bibliografía).

- Hillmann, Karl Heinz (Profesor en la Universidad de Würzburg):Diccionario enciclopédico de sociología, Herder, 2001. (Tiene voces de una extensión breve y con bibliografía en español).

- Fuentes, Juan Francisco (Catedrático en la UCM en Madrid):Diccionario político y social del sigloxespañol, Alianza, 2008. (Voces de una extensión larga con algunas referencias bibliográficas en español).

- Molina, Ignacio (Profesor en la UAM en Madrid),Conceptos fundamentales de Ciencia Política, Alianza, 2008. (Voces de extensión corta con bibliografía general sobre el campo de la ciencia política).

- Perdices Blas, Luis (Catedrático en la UCM en Madrid):Diccionario de pensamiento económico en España: (1500-2000), Síntesis, 2003. (Las voces son cortas y contiene un número importante de bibliografía en español).

En algunos casos se puede encontrar información general en artículos de revisión de un campo sociológico o de ciencia política, como por ejemplo en el libro La sociología en España coordinado por Pérez Yruela (2007) y que revisa la investigación en 33 campos sociológicos.

Una vez que la estudiante se ha familiarizado algo con el tema y conoce los términos y conceptos que se manejan en el estudio del mismo, puede proceder a una búsqueda más específica por palabras clave. La búsqueda también se puede acotar por área de conocimiento o disciplina, si se ha decidido que el propio enfoque se corresponde con el de una determinada disciplina.

2.3. Búsqueda específica y acceso inmediato a publicaciones científicas

Para realizar una búsqueda más específica se pueden aprovechar los servicios bibliográficos de las bibliotecas universitarias o incluso de cualquier biblioteca pública. Es preciso recalcar que casi todas las búsquedas que se explican en este apartado hacen necesario tener acceso a internet, ya sea desde un ámbito privado o público. Pondremos ejemplos del funcionamiento en la biblioteca de la UNED, pero éste es similar al de otras bibliotecas universitarias. Las estudiantes pueden acceder a través de internet al campus virtual de la UNED a la web de la biblioteca de la UNED y desde allí a sus diversos catálogos y a diversas bases de datos de bibliografía en Ciencias Sociales.¹⁹

Podemos empezar a buscar en el catálogo de cualquier biblioteca para ver qué encontramos en la biblioteca más cercana para nosotras. Ésa es una primera vía práctica, porque se podrán consultar las publicaciones rápidamente, pero es una alternativa que no garantiza que se acceda a las publicaciones más relevantes. Para una búsqueda más exhaustiva se presentan aquí las dos bases de datos más adecuadas para la identificación de literatura en español y a las que se tiene acceso a través de internet.²⁰ En 2001 la Universidad de la Rioja creó una base de documentos académicos escritos en

español, Dialnet, muy útil y que incluye tesis doctorales, libros y artículos de revistas (<http://dialnet.unirioja.es/>). El buscador de revistas es particularmente fácil de usar, ya que ofrece los índices de los diferentes números de las revistas y los resúmenes de todos los artículos. Hay que destacar que a veces permite el acceso al texto completo de los artículos. Para poder realizar una búsqueda avanzada hay que registrarse como usuario. Si buscamos todos los documentos que contienen la palabra desempleo, pertenecientes a la materia Ciencias Sociales y con fecha de publicación entre 2008 y 2011, encontramos 72.²¹ En la lista, ordenada cronológicamente, hay revistas, libros y tesis. Seleccionando de estos documentos los que están disponibles online podemos hacer la misma búsqueda y restringirla a los documentos con «texto completo». Vemos que en ese caso obtenemos 30 documentos a los que podemos acceder inmediatamente y proceder a su lectura. Esto representa una gran ventaja práctica, ya que permite un acceso muy rápido e inmediato, desde cualquier lugar que tenga conexión a internet, a textos de interés.

El Centro Superior de Investigaciones Científicas gestiona otra base de datos similar que se denomina ISOC, pero que solamente recoge referencias de artículos de revistas españolas del ámbito de las ciencias sociales y humanas. Para hacer una búsqueda avanzada por internet, hay que entrar como usuario registrado a través del Campus UNED o de otra biblioteca que esté suscrita a esta base de datos. A continuación se accede a las bases de datos multidisciplinares en Ciencias Sociales y Humanidades y dentro de éstas a ISOC (<http://p8085-bddoc.csic.es.ezproxy.uned.es/>). Utilizando los mismos criterios de búsqueda que antes, es decir fecha de publicación posterior a 2007 y en «campos básicos», el buscador nos ofrece 262 referencias y 96 referencias con el texto completo accesible online. El mayor número de referencias comparado con Dialnet se debe, entre otras cosas, a que hemos buscado en una base de datos que incluye Ciencias Sociales y Humanidades. Se podría restringir la búsqueda a «Sociología y Ciencia Política», pero para una búsqueda sobre «desempleo», que es un tema estudiado desde diferentes disciplinas científicas, la amplitud de la base de datos ISOC puede tornarse en ventaja. Si se restringe la búsqueda a Sociología y Ciencia Política obtenemos 69 referencias.

Por último, existe un buscador en internet que se denomina Google Académico (<http://scholar.google.es/>). Éste incluye bibliografía académica de diferentes disciplinas y tipos, como son artículos de revistas, tesis doctorales, libros, ponencias en Congresos, etcétera publicados por editoriales e instituciones académicas y otras webs similares. Google Académico ordena las referencias según criterios de extensión del texto, lugar de publicación, autoría y frecuencia con qué se ha citado en otros documentos académicos (<http://scholar.google.es/intl/es/scholar/about.html>). De nuevo restringimos la búsqueda a páginas en español, a todo lo publicado entre 2008 y 2011 y a la búsqueda de dos términos, desempleo y España, y encontramos 10.500 referencias. Podemos restringir esta ingente cantidad de referencias utilizando las comillas, lo que indica que buscamos referencias con el texto exacto. Por ejemplo, si escribimos «desempleo en España» y restringimos de nuevo a páginas en español y a todo lo publicado entre 2008 y 2011, ya sólo encontramos 106 citas. Por ello, es muy importante dedicarle un tiempo a leer «Sugerencias de la búsqueda avanzada de Google Académico» que ofrece Google Académico (<http://scholar.google.es/intl/es/scholar/refinerearch.html>). Comparado con las bases de datos ISOC y Dialnet, aquí encontramos una mayor variedad de documentos académicos, pero, en cambio, es más difícil restringir la búsqueda por disciplinas/campos científicos. Por ello, este buscador ofrece una vía media entre la búsqueda general y una más específica.

Una vez localizadas las publicaciones que interesa consultar, se podrán descargar en algunos casos directamente de la web, como se ha señalado anteriormente, sobre todo en el caso de artículos de revistas y tesis doctorales. Alternativamente, habrá que acudir a una biblioteca para poder consultar y leer la bibliografía que se encuentre, siempre en el caso de libros no digitalizados. Cuando se trate de un libro que no se encuentra en la biblioteca se puede ver si está a la venta en el mercado accediendo a la base de datos de la Agencia Española de ISBN, en la que aparecen todos los libros editados en España y disponibles en el mercado (<http://www.mcu.es/libro/CE/AgenISBN.html>).²² Asimismo existe la posibilidad, tanto para libros como para artículos, de pedir un préstamo interbibliotecario desde una biblioteca universitaria o desde la biblioteca de un Centro Asociado de la UNED, cuyo único inconveniente es el tiempo requerido, entre una semana y un mes, y el pago de una pequeña tarifa.²³

Para poder priorizar por dónde empezar la lectura quizás queramos restringir la búsqueda a las revistas de Sociología y de Ciencia Política más conocidas y leídas. Para ello podemos recurrir de nuevo

a IN-RECS (<http://ec3.ugr.es/in-recs/>) y ver que, en Sociología por ejemplo, las cinco revistas con mayor impacto en la comunidad científica en 2009, y que se pueden consultar en Dialnet (buscar en revistas), eran:

- Sociología del Trabajo(se publica desde 1979 y los índices y resúmenes están en la web desde 1987).
- Revista Internacional de Sociología(se publica desde 1943 y se pueden consultar los índices desde 1978).
- Revista Española de Investigaciones Sociológicas(se publica desde 1978 y se pueden consultar los índices desde ese año).
- Migraciones(se publica desde 1996 y se pueden consultar los índices desde ese año).
- Política y Sociedad(se publica desde 1988 y se pueden consultar los índices y los artículos completos desde ese año).

La misma información se puede obtener en IN-RECS y en Dialnet (<http://dialnet.unirioja.es/>) para las principales revistas de Ciencia Política y de la Administración.

La búsqueda específica de los artículos más actuales en las revistas se puede hacer de forma tradicional: es decir se revisan los índices de los últimos años, por ejemplo en Dialnet, para ver qué se ha publicado recientemente. Otra forma es buscar por revista y por palabra clave en las bases de datos ISOC. Por ejemplo, si nos interesase ver lo publicado en la Revista Española de Investigaciones Sociológicas sobre «desempleo» desde 2006, obtendríamos en ISOC 5 referencias a artículos, aunque quedarían excluidas las recensiones de libros sobre el tema. Para ello podemos acudir a Google Académico. En este caso se puede hacer la misma búsqueda por lugar y fecha de publicación y por palabra clave en todo el artículo y obtenemos 27 resultados. Ahora bien no solamente salen las recensiones de libros, sino también cualquier artículo que contenga la palabra desempleo, aunque el tema del artículo no sea el desempleo. Por lo tanto, la diferencia entre ambas bases de datos se debe no sólo a las recensiones de libros, sino también a que Google Académico ha buscado en todo el texto del artículo, mientras que en ISOC sólo se busca «desempleo» en el título, el resumen, los descriptores, los identificadores y los topónimos. En resumen, con el método de búsqueda tradicional por índices en Dialnet hay que ojear 20 páginas en la web, en ISOC es suficiente leer una página y en Google Académico serían tres páginas. La decisión a favor de uno u otro depende de si nos interesa buscar la palabra clave sólo en el título del artículo o la recensión (Dialnet), en el título y el resumen del artículo (ISOC) o en todo el texto del artículo o de la recensión (Google Académico).

Existe otra búsqueda específica basada en el principio de bola de nieve, que se puede realizar después de haber identificado y leído literatura reciente sobre el tema de interés. El principio consiste en revisar aquellas referencias bibliográficas que se citan en la literatura consultada y que parezcan ser de interés para la investigación.

Finalmente, hay que volver al inicio de este apartado para no olvidar la importancia de valorar la calidad de la información encontrada tanto de recursos en la web como de bibliografía impresa. Quizás no se pueda responder a cada pregunta del cuadro 1, pero es importante planteársela y ser consciente de las posibles limitaciones del material encontrado en cuanto a su calidad científica.

Cuadro 1. Criterios de valoración de fuentes de información

¿Quién?	¿Quién es el autor?	¿Es un experto en su campo? ¿A qué institución pertenece?
¿Qué?	¿De qué trata?	¿La información es completa y precisa? ¿Indica las fuentes?
¿Dónde?	¿Dónde se encuentra la información?	¿La página web está en un servidor personal, institucional?
¿Cuándo?	¿De dónde proviene la información?	¿De qué fecha es el artículo/libro? ¿Cuándo se actualizó?

¿Cómo?	¿La información está actualizada?	¿Está organizada de forma lógica?	¿Las imágenes y los
¿Por qué?	¿Cómo se presenta la información?	¿Se dirige a una audiencia concreta, (expertos, niños,	

ganz1912

3. Búsqueda y crítica de información empírica

Una vez nos hemos orientado sobre el estado de la cuestión del tema que nos interesa y hemos hecho una primera acotación de la pregunta de investigación, podemos dar el paso de buscar material empírico adecuado. En este punto se requieren dos capacidades: conocimiento y creatividad. Primero, hay que poder imaginarse cómo podríamos contestar a la pregunta que nos planteamos. Por ejemplo, si hemos acotado el tema de tal forma que nos interese estudiar cómo afecta la crisis económica iniciada en 2008 al desempleo de los jóvenes, en particular a hombres y mujeres con niveles educativos bajos, y qué políticas de empleo existen para ese colectivo, necesitamos dos tipos de fuentes diferentes. Por un lado, buscaremos datos estadísticos y, por otro lado, información institucional sobre políticas de empleo. La capacidad imaginativa es algo en lo que no se puede ahondar aquí, pero sí se ofrece información sobre las fuentes empíricas que se suelen usar en las Ciencias Sociales.

Las fuentes o el material empírico para conocer la realidad y los hechos sociales que interesen investigar pueden ser muy variados. En general, se pueden distinguir dos tipos:

1. Textos, imágenes y números: contratos, leyes, literatura, películas, material publicitario, noticias, encuestas, estadísticas, etcétera.
2. Objetos: edificaciones, monumentos, indumentaria, estructura urbana, etcétera.

Veamos con algo más de detalle algunas de estas fuentes de conocimiento de la realidad empírica.

3.1. Tipos de fuentes

En general a las científicas sociales les interesa conocer dos diferentes tipos de realidades:

1. Los comportamientos de las personas en tanto grupos sociales o en cuanto a sus roles sociales y las relaciones entre estos. Ejemplos de ello podrían ser las pautas de desempleo de los hombres jóvenes con un nivel educativo básico, o el desempleo de las mujeres que son madres, o la relación entre el rol de madre y de trabajadora.
2. Los contextos institucionales y culturales en los que se mueven los individuos y que influyen en sus comportamientos como oportunidades y/o restricciones y que, a su vez, también son el resultado de la acción de los individuos. Siguiendo los ejemplos anteriores, los contextos podrían ser las particularidades del mercado laboral español en los años del boom inmobiliario o las políticas públicas y las normas culturales que afectan a las madres trabajadoras.

Para estudiar ambas realidades empíricas tenemos que recurrir a fuentes que nos provean de datos institucionales o de datos sobre las pautas de comportamiento de los individuos y grupos sociales, como pueden ser:

1. Piezas legislativas, declaraciones oficiales, sentencias judiciales, etcétera.
2. Documentos de partidos políticos, sindicatos, plataformas, etcétera.
3. Documentos parlamentarios.
4. Prensa escrita, telediarios, anuncios, series de televisión, obras de arte, etcétera.
5. Encuestas, estadísticas oficiales, estadísticas empresariales, etcétera.
6. Biografías, datos y transcripciones de entrevistas o grupos de discusión.
7. Cuadernos de trabajo de campo en observación participante, etcétera.

Aquí no se puede profundizar en todas estas fuentes de información empírica, pero cualquier lectora puede hacerlo por su cuenta para las fuentes 1 a 4 buscando las instituciones que producen los diferentes materiales escritos en internet e investigando en sus portales cómo llegar a la información. Más difícil es acceder a la información recabada por las científicas sociales, como son parte de las fuentes en 6 y 7, ya que habría que ponerse en contacto directamente con estas personas. Por el contrario, observar una misma persona y objetos es algo que está fácilmente al alcance en muchos casos. Aquí nos vamos a centrar en las estadísticas como fuentes de información. En los últimos años muchos proveedores de estadísticas en España, sobre todo organismos oficiales, ofrecen en internet bases de datos cada vez más completas y accesibles. Por este motivo práctico y porque el conocimiento y la crítica de estadísticas son esenciales en la labor de las científicas sociales, se ha optado por profundizar en las fuentes de información estadística.

3.2. Las fuentes estadísticas y sus proveedores

Las fuentes estadísticas se dividen en dos grandes grupos:

1. Estadísticas que resultan de registros administrativos o empresariales.
2. Estadísticas cuyo origen son encuestas representativas.

Es importante hacer esta distinción a la hora de valorar los puntos fuertes y débiles de las estadísticas. Los registros estadísticos en España se producen en aquellos momentos en los que las personas realizan una gestión administrativa y a cambio tienen que facilitar ciertos datos personales, como son las gestiones relacionadas con el empadronamiento, el nacimiento, el bautizo, el matrimonio, la defunción, la solicitud de un subsidio o servicio, la contratación de una hipoteca, etcétera. A partir de esos registros, las Administraciones Públicas producen estadísticas que en muchos casos publican posteriormente. A veces esto sucede también en las empresas privadas, aunque en menor medida. La principal característica de estas estadísticas es que los registros no siempre son fiables, porque no están al día o porque las personas tienen ciertos incentivos para registrarse e informar o al contrario para evitar ser registrados y tener que dar información. Las estadísticas que provienen de encuestas representativas también tienen sus ventajas e inconvenientes, que dependerán sobre todo de la muestra de la encuesta, de la metodología y de la calidad del trabajo de campo. Antes de pasar a la crítica de las fuentes estadísticas, queremos enumerar brevemente los proveedores más importantes de estadísticas oficiales en España.

Sin lugar a dudas, el primer proveedor de datos estadísticos es el Instituto Nacional de Estadística (INE), ya que no sólo ofrece las estadísticas producidas por él, sino que también recopila y sistematiza estadísticas provenientes de diferentes organismos públicos. La base de datos del INE en internet se llama INEbase (<http://www.ine.es/inebmenu/indice.htm>) y está organizada por temas. Además ofrece la posibilidad de conocer la metodología usada para recoger las estadísticas y frecuentemente proporciona notas de prensa y publicaciones basadas en los datos. Para trabajar con las estadísticas de las que dispone el INE hay dos posibilidades. La más inmediata y fácil consiste en elaborar cuadros a demanda que el usuario puede confeccionar autónomamente y que al final se puede descargar en diversos formatos, como por ejemplo en el formato Excel. Esta elaboración de datos es fácil de aprender y accesible a todas las personas con acceso a internet y con un mínimo de habilidades en el manejo de ordenadores.

La segunda posibilidad consiste en adquirir, frecuentemente de forma gratuita, los microdatos de las encuestas. Los microdatos contienen los ficheros originales en los que consta, para cada individuo registrado o encuestado, la información personal que éste ha proporcionado durante una entrevista o una gestión administrativa. Los microdatos se pueden usar con programas estadísticos, como SPSS o STATA, para elaborar análisis estadísticos descriptivos y multivariantes (modelos econométricos) y requieren de un mayor conocimiento técnico de manejo de datos.

Para seguir con el ejemplo del paro, el INE da acceso a datos que provienen del registro de los parados en las diversas oficinas de empleo («paro registrado y movimiento laboral registrado» en INEbase) y a datos del paro procedentes de la «Encuesta de Población Activa» (EPA en INEbase), una de las encuestas más grandes e importantes de la producción estadística española. En la página sobre el paro registrado encontramos las estadísticas bajo «resultados», la metodología y el enlace a la fuente original proveedora de los datos, en este caso el Ministerio de Empleo y Seguridad Social (MESS). El Ministerio ofrece información más detallada y algunas estadísticas suplementarias que no se encuentran en INEbase. El INE no ofrece microdatos en este caso, porque no ha sido el productor de los datos, aunque existen microdatos sobre el paro en una fuente que el MESS ofrece a la comunidad científica desde el año 2004. Se trata de la Muestra Continua de Vidas Laborales (MCVL) que une datos de los registros en la Seguridad Social y de Hacienda.²⁴

En este momento es conveniente pararse a pensar sobre las características de los datos. El paro registrado es una estadística administrativa que cubre en teoría a toda la población de interés, en este caso los parados, mientras que la EPA es una muestra representativa de toda la población. Entre los parados que recoge se encuentran los registrados y los no registrados y estimar el número o porcentaje de todos los parados en la población requiere inferir estadísticamente a partir de la muestra realizada. En la web sobre la EPA encontramos datos sobre este paro estimado y mucha información sobre los datos, dado que es una estadística producida por el propio INE. Hallamos diferentes tipos de resultados, la metodología, análisis y estudios específicos, y los microdatos. Además se nos ofrece el enlace a la web de EUROSTAT, el Instituto Estadístico Europeo, que tiene una base de datos similar a la de INE para toda Europa.²⁵

Para terminar, veamos el ejemplo de cómo conocer la cifra de paro registrado de las mujeres y los hombres en 2009²⁶ y las mismas cifras de paro estimado según la Encuesta de Población Activa. En primer lugar, hay que tomar decisiones sobre qué resultados interesan, ya que se ofrecen varias opciones. Esto nos recuerda que antes de acceder a cualquier información estadística tenemos que haber hecho un esfuerzo por aprender la metodología para conocer las características de las estadísticas y poder saber manejarlas correctamente (ver a continuación). En este ejemplo decidimos que nos interesan los datos anuales de 2009. Los principales resultados anuales del paro registrado por sexo arrojan una media de 1.832.900 hombres y de 1.811.100 mujeres en 2009. Las cifras del paro estimado según la EPA resultan en una media de 2.292.100 parados y 1.857.400 paradas en 2009. Como se puede observar, los resultados difieren, sobre todo para los hombres, lo que se explica por la diferente forma de producción de los datos: los primeros vienen de los registros administrativos y los segundos de una encuesta realizada a una muestra representativa de hogares (para un estudio sobre las diferencias, ver Toharia, 1991).

Aunque parte de sus datos están recogidos en INEbase, vale la pena ver lo que ofrecen las diferentes Administraciones centrales, autonómicas y municipales en sus portales de internet, ya que después del INE, éstos son los mayores proveedores de datos estadísticos.²⁷ Por otro lado, están los grandes institutos de investigación en Ciencias Sociales que producen sus propias encuestas y ofrecen bases de datos propias. Por ejemplo, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) ofrece desde 2009 los microdatos de sus encuestas y otra información estadística de forma gratuita.²⁸

3.3. Crítica y uso de fuentes estadísticas

Cualquier fuente o material empírico tiene que ser tratado con una cierta desconfianza inicial, ya que el material empírico «no habla por sí mismo», sino que tiene que ser interpretado. Para ello una buena estrategia es hacerse cinco preguntas:

1. ¿Qué tipo de fuente es?
2. ¿Quién ha producido este material empírico?
3. ¿Nos cuenta «la verdad»?
4. ¿Sobre qué realidad quiere informarnos?

5. ¿Cuándo surgió?

La fuente puede ser una serie de artículos de periódico, los datos estadísticos de una encuesta, documentos sobre la estructura de un barrio urbano o documentos administrativos sobre las políticas sociales de un determinado país. Una fuente que utilizan con frecuencia los sociólogos son las encuestas. Si seleccionamos como ejemplo una encuesta electoral del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) como posible fuente, podríamos contestar a las cinco preguntas anteriores de forma esquemática de la siguiente forma:

1. Una encuesta electoral del CIS es el producto de una Administración Pública que depende del Gobierno.

2. La encuesta la ha realizado una empresa profesional siguiendo el encargo del CIS.

3. La encuesta consiste en una serie de preguntas que se hacen a un número de personas seleccionadas para reflejar de forma representativa al total de la población. Hay dos posibles problemas relacionados con la representatividad. Por un lado, hay que asegurarse que el diseño muestral se haya hecho de forma que no excluya a ningún grupo relevante de la población si ha de ser representativa de toda la población de España para la que tiene sentido el estudio. Por ejemplo, si se ha hecho por teléfono, que no excluya a las personas que tienen solamente teléfono móvil. En cualquier caso habría que valorar cuánta población y de qué tipo es la que no dispone de ningún tipo de teléfono.²⁹ Por otro lado, hay que valorar qué tasa de no respuesta tiene la encuesta y valorar hasta qué punto esto puede estar excluyendo información sobre determinados grupos sociales. Aparte de las no respuestas, también pueden ser un problema las respuestas a las preguntas sobre temas que los entrevistados desconocen o que suscitan algún tipo de respuesta tendenciosa o deseada, pero no sincera. Por supuesto, también influyen en las respuestas el tipo de preguntas, su formulación y el orden de las preguntas.

4. La realidad a la que intenta acercarse una encuesta electoral consiste en el comportamiento electoral de la población, primordialmente saber quién se abstiene, quién vota y a quién se vota. Una encuesta electoral debería informarnos sobre los resultados de los votos emitidos y ofrecer también información sobre la «realidad» de aquellas personas que no han ido a votar. Sólo así se podrán comparar los votantes con los no votantes y estudiar, por ejemplo, el abstencionismo.

5. En una encuesta electoral es muy importante el momento de ejecución, ya que los resultados pueden variar en función de si se ha preguntado a las personas sobre su intención de voto antes de votar, sobre su voto justo después de votar o transcurrido un tiempo después de haber votado. Si la encuesta se ha realizado antes, los entrevistados pueden haber cambiado de opinión; si es al poco de salir de las urnas, los entrevistados pueden mentir, pero no tendrán problema para recordar su voto; en cambio si se pregunta al cabo de unos años, podría ocurrir que se confundieran y no recordaran bien lo que votaron. También puede ser relevante si hubo algún acontecimiento particular durante los días en los que se realizó la encuesta que pudiera influir en las respuestas de los entrevistados.

Veamos un ejemplo de encuesta electoral reciente en la base de datos del CIS: Estudio nº 2.857, Encuesta postelectoral de Cataluña. Elecciones autonómicas 2010 (Encuestas CIS, 2010). Antes de analizar los resultados, tendremos que leer la ficha técnica y ver los dos cuestionarios. Comprobaremos que se trata de una entrevista personal realizada en los hogares a una muestra aleatoria a personas mayores de 18 años y representativa de las cuatro provincias catalanas. El trabajo de campo se realizó entre el 3 de diciembre de 2010 y el 31 de enero de 2011. Vemos que los resultados por provincias tienen un mayor margen de error que los que se refieren a la Comunidad, cuestión a tener en cuenta siempre que desagreguemos la muestra en subconjuntos y analicemos a éstos por separado. En cuanto a la muestra (2.522 entrevistados), se puede observar en los resultados para toda Cataluña que se incluye a personas que votaron (1.912 entrevistados) y a las que no lo hicieron, porque no quisieron o no pudieron (610 entrevistados). Ahora bien, como se desprende de la pregunta inicial del cuestionario, aquellas personas que no tenían derecho al voto en las elecciones autonómicas de 2010 fueron excluidas de la muestra. Por lo tanto, a la hora de interpretar los resultados, es preciso considerar que la muestra sólo incluye a las personas con derecho al voto. En cuanto a las personas que renunciaron a realizar la entrevista, no tenemos información sobre ello en la ficha técnica y no sabemos si se han reemplazado por otras personas similares o simplemente se redujo el número de entrevistas. Sólo se

nos informa que se diseñó llevar a cabo 2.963 entrevistas, pero al final se realizaron menos, 2.523. La reducción del 15% sobre el diseño muestral original puede constituir un sesgo si, por ejemplo, hubiese un grupo social determinado más propenso a rechazar la participación en esas encuestas. Por lo tanto, el consumidor crítico de datos estadísticos echará en falta en la ficha técnica información sobre las incidencias en el trabajo de campo y su resolución.

En cuanto al problema de preguntar a las personas sobre cosas que no saben o sobre lo que no se han formado una opinión, vemos que en algunas preguntas más del 20% de los entrevistados dicen no saber, como por ejemplo, en la pregunta 6.³⁰ Esto tampoco se debe olvidar en la interpretación de los resultados a esa pregunta. En cuanto al problema de la falta de recuerdo en preguntas sobre el pasado, vemos en los resultados que de las personas que dicen haber votado en las elecciones del 28 de noviembre de 2010 un 14,5% no contestan a quién votaron (pregunta 32.a), bien porque no quieren o no saben (desconocemos el motivo, ya que no se pregunta). Cuando se les pregunta si votaron en las elecciones autonómicas de noviembre de 2006, un 2% dice que no se acuerda de si votó (pregunta 37), y de los que votaron, un 5,3% no se acuerda de a quién votó y un 10,6% no contesta, probablemente porque simplemente no quiere contestar. Nos topamos aquí de nuevo con el problema de los entrevistados que renuncian a dar ciertas informaciones.

Todos estos comentarios pretenden mostrar la importancia de fijarse en los detalles de cómo se ha hecho una encuesta y de cómo responden a ella los entrevistados antes de proceder a interpretar los resultados. En esto consiste una buena crítica de las fuentes empíricas que utilizemos para nuestra investigación. El realizar esta labor, no sólo nos hace comprender mejor la utilidad de la fuente y sus limitaciones, sino que además da rigor analítico a nuestro trabajo y esto genera confianza en la seriedad de la investigación realizada. La gran diversidad de fuentes hace difícil generalizar sobre la utilidad y calidad de diferentes tipos de fuentes para un trabajo de investigación. En todos los casos, no sólo con las fuentes estadísticas, la investigadora tiene que ser lo más crítica posible con respecto a la utilidad, calidad, la pertinencia y las limitaciones marcadas por el uso de una determinada fuente para el tema de investigación que quiere tratar. Para ello debe plantearse y tratar de contestar las cinco preguntas enunciadas anteriormente. Idealmente conviene usar diferentes fuentes para poder hacerse una idea de la influencia de diferentes técnicas e instrumentos sobre la constitución de unos hechos.

En ciencias sociales los hechos siempre están influidos por las ideas de los agentes que producen información sobre ellos, ya sean textos o números, y por las ideas y los intereses de los investigadores que los interpretan.³¹ Por ello hay que estar alerta y hay que valorar la aproximación de los agentes que han producido una determinada información. En definitiva, conviene contrastar diferentes fuentes y ser conscientes de sus limitaciones.

3.4. ¿Cómo organizar y resumir el estado de la cuestión y el material empírico?

La escritura de un trabajo es un proceso circular, ya que la literatura que leemos nos influye en qué fuentes empíricas vamos a analizar y éstas en cómo analizamos e interpretamos el tema (gráfico 1). Aquí hay que dejar claro que es muy conveniente alternar la lectura de bibliografía con el trabajo más creativo de búsqueda y análisis de fuentes empíricas. Por lo tanto, no se trata de primero leer literatura científica, después buscar y analizar material empírico y finalmente ordenar todo el material y elaborar el trabajo, siguiendo un proceso lineal, sino de andar adelante y atrás en el círculo mostrado en el gráfico 1. A veces desecharemos finalmente una parte de la literatura consultada inicialmente, bien porque sea necesario acotar el tema más o porque veamos que no nos interesa o no compartimos una determinada perspectiva. Para no perdernos en el vaivén entre teoría, ideas y datos empíricos siempre hay que seguir un hilo conductor, que no es otro que la pregunta de investigación. El problema consiste en que ésta también puede variar durante el proceso de investigación, lo que en sí no constituye un fracaso, sino al contrario, un aprendizaje y un avance. Sea como fuere, la pregunta de investigación nos hará de hilo conductor hasta que la cambiemos o acotemos, y entonces cambiaremos de hilo conductor y quizá tengamos que re-elaborar parte de nuestro trabajo.

Cuando finalmente hayamos acotado y justificado la pregunta de investigación en cuanto a su relevancia y conozcamos la literatura y la perspectiva teórica que nos interesa definitivamente, entonces podemos analizar la literatura científica relevante y sintetizarla de forma clara y sistemática. En el proceso de escritura del estado de la cuestión conviene evitar la mera enumeración de lo que hemos leído. Por el contrario, hay que sintetizar sólo aquello que interesa a la luz de nuestra pregunta de investigación. Habrá que relacionar el estado de la cuestión con la pregunta de investigación y con el material empírico y viceversa. La literatura científica revisada en el proceso de investigación tiene que ser correctamente citada y hay que evitar cualquier tipo de plagio. Para comprender qué es un plagio véase la correspondiente guía de la biblioteca de la UNED (Biblioteca UNED, 2009b) y para aprender a citar la bibliografía véase la correspondiente guía (Biblioteca UNED, 2009c). Finalmente, habrá que cuidar el aspecto de la presentación formal de un trabajo, ya que representa la primera imagen que damos de la calidad de nuestra investigación. Para saber cómo presentar trabajos académicos, su estructura, redacción y sus aspectos formales remitimos a la correspondiente guía (Biblioteca UNED, 2011).³²

4. Conclusión

En este capítulo se ha tratado de describir los rasgos básicos de un trabajo de investigación empírica en ciencias sociales, el proceso del mismo y el papel que juega la literatura científica y la información empírica en el mismo. Nos hemos centrado en cómo buscar referencias bibliográficas y fuentes de información empírica relevantes que cumplan ciertos requisitos mínimos de calidad científica. La valoración de fuentes es un tema complejo y no siempre se conseguirá llevar a cabo de la forma deseada, ya que para ello dependemos de información de la que no siempre disponemos. El objetivo ha consistido en mostrar de qué información deberíamos disponer para valorar la calidad y fiabilidad de las fuentes bibliográficas y empíricas existentes para el tema que estemos investigando. Existen situaciones en las que no hay apenas literatura científica sobre un tema que, por diversas razones, ha suscitado escasa atención entre la comunidad científica. Asimismo podemos interesarnos por un tema para el que sea difícil conseguir información empírica. Éste es uno de los motivos por los que frecuentemente se estudia sólo aquello sobre lo que existe información estadística o escrita. Para que la realidad no limite o «censure» nuestras preguntas de investigación, es primordial plantearse siempre las preguntas de investigación según criterios de relevancia científica, social, política, económica, etcétera, y hacerlo como el primer paso de una investigación. La falta de información empírica no debe ser obstáculo para el planteamiento de una pregunta de investigación. En casos difíciles por la falta de información empírica conviene ser lo más creativo posible e imaginar fuentes de información no convencionales. En cualquier caso es aconsejable, sobre todo teniendo en mente la inmensa cantidad de datos disponibles, usar datos existentes y accesibles. A veces sólo hay que usar los datos existentes de forma creativa e innovadora.

Hemos insistido mucho en la importancia de dejarnos guiar por la pregunta de investigación y volver una y otra vez a ella para no extraviarnos en el bosque de las fuentes bibliográficas y empíricas y para ser capaces de innovar. Para ello hay que preguntarse continuamente qué quiero/tengo que investigar, con qué fuentes lo podría hacer y a dónde quiero/tengo que llegar al final.

Bibliografía

Biblioteca de la UNED (2009a). «Valoración de la información. Guías rápidas» (http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/BIBLIOTECA/GUIAS/GUIAVALORACION.PDF).
— (2009b). «Uso ético de la información. Guías rápidas» (http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/BIBLIOTECA/GUIAS/GUIAUSOETICO.PDF).

— (2009c). «Cómo citar bibliografía. Guías rápidas» (http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/BIBLIOTECA/GUIAS/GUIABIBLIOGRAFIA.PDF)

— (2011). «¿Cómo presentar trabajos de clase? Guías rápidas» (http://www.uned.es/biblioteca/guia_rapida/presentacion_trabajos.htm).

Jurado, T. (2006). «El creciente dinamismo familiar frente a la inflexibilidad del modelo de vivienda español», en Cuadernos de Información Económica, 193, págs. 117-126 (<http://espacio.uned.es/fez/view.php?id=bibliuned:23037>).

Pérez Yruela, M. (coord.) (2007). La sociología en España, Centro de Investigaciones Sociológicas y Federación Española de Sociología, Madrid. (El índice está disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=276347>).

Toharia, L. (1991). «Los parados en España: cómo los medimos, cuántos hay y cuántos habrá», en Bentolila, S., y Toharia, L. (eds.), Estudios de economía del trabajo en España III: El problema del paro, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, págs. 75-88.

Notas:

8. Agradezco a Elisa Chuliá y a Daniel Guinea-Martin sus valiosas aportaciones para mejorar este capítulo, de cuyos errores y omisiones yo soy la única responsable.

9. En la versión electrónica de este capítulo se encuentran enlaces directos a sitios relevantes en internet a los que se puede acceder con una conexión a internet activada en el momento de su lectura. Para abrir un enlace, sólo hay que clicar en la tecla derecha del ratón y pulsar «abrir hipervínculo» para que aparezca en su navegador de internet el sitio web al que se hace referencia. Para los lectores de la versión impresa se han denominado los vínculos con palabras clave que se pueden usar en un buscador de internet para encontrar los enlaces a documentos, bases de datos, etcétera.

10. En este capítulo utilizo el género femenino en aquellos casos en los que pueda tratarse tanto de una mujer como de un hombre, es decir le doy un uso inclusivo, de hombres y mujeres, al género femenino.

11. Existe un debate entre los investigadores en Ciencias Sociales sobre la importancia de las publicaciones en revistas académicas indexadas y con evaluación anónima, comparadas con las publicaciones en revistas académicas menos conocidas o de un carácter más divulgativo. Efectivamente, por un lado, puede haber buenos artículos de investigación en revistas no indexadas, por lo que la calidad de un artículo no siempre está en sintonía con el «prestigio» académico de una revista. Por otro lado, el ordenamiento de las revistas según índices de impacto es en España un proceso relativamente nuevo que no se puede aplicar a publicaciones más antiguas.

12. Evidentemente dentro del colectivo de profesores e investigadores puede haber importantes diferencias en la calidad de la producción científica. Para conocer la calidad de la producción científica puede servir de orientación la evaluación que hace la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva de la producción científica en periodos de seis años, los llamados «sexenios» o tramos de investigación reconocidos que aparecen en los currículum vitae de las profesoras/investigadoras.

13. Ver el Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado (BOE, Publicaciones oficiales).

14. Ver Asociación de Editoriales Universitarias Españolas (www.aeue.es).

15. Ver también la guía de valoración de la información elaborada por la Biblioteca de la UNED (2009).

16. Para relativizar las medidas de impacto ver nota a pie de página nº 4.

17. Los siguientes apartados presentan como ejemplo las posibilidades que ofrecen los servicios bibliográficos de la biblioteca de la UNED, pero que se encuentran también en otras bibliotecas universitarias.

18. En inglés tenemos además algunas buenas enciclopedias online, como la «International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences» que consta de 26 volúmenes (las estudiantes de la UNED tienen acceso a ella si se autentican como estudiantes y entran en el Campus UNED: <http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780080430768>).

19. Las bases de datos en Ciencias Sociales en la biblioteca de la UNED se encuentran en: <http://www.uned.es/biblioteca/referencia/basesdedatosmaterias.htm#multiccss>.

20. Para buscar literatura en inglés hay otras bases de datos más amplias.

21. Todas las cifras de búsqueda de bibliografía que se dan de aquí en adelante pueden variar, si las bases de datos han sido actualizadas con posterioridad a agosto de 2011.

22. Si el libro está disponible, podemos encontrar dónde comprarlo online a través del buscador Google (poniendo el título entre comillas) o en qué librería más cercana en el sitio www.todostuslibros.com.

23. En el caso de la UNED: http://www.uned.es/biblioteca/guia_rapida/prestamo_interbibliotecario.htm.

24. En: www.seg-social.es/Internet_1/Estadistica/Est/Muestra_Continua_de_Vidas_Laborales/index.htm.

25. Al no ofrecer la información en castellano omitimos aquí más referencias de una de las bases estadísticas internacionales y comparativas más importantes (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>). La otra gran base de datos internacional la ofrece la OECD (<http://stats.oecd.org/index.aspx>).

26. Son los datos más recientes en el momento de escribir este capítulo.

27. Se pueden encontrar los portales de internet de las diferentes Administraciones en <http://www.lamoncloa.gob.es/Espana/OrganizacionTerritorial/index.htm>.

28. Ver en <http://datosbd.cis.es/ciswebconsultas/main.htm>.

29. Hay que tener presente que las encuestas electorales del CIS dejan fuera de la población de estudio a los habitantes que no tienen derecho al voto, la mayoría de los inmigrantes en las elecciones generales, y por ello no son representativas de todos los adultos sujetos políticos, cuando, por ejemplo, podría ser interesante conocer sus preferencias políticas, aunque no puedan votar.

30. «Y en relación con cada uno de los temas mencionados, ¿cree Ud. que si hubiera estado CiU al frente de la Generalitat durante la legislatura anterior lo habría hecho mejor, igual o peor?».

31. Es importante no olvidar que los científicos sociales tienen intereses personales, políticos y, a veces, económicos que pueden influir en los objetivos de investigación que se marcan y en los resultados. Esto es particularmente relevante cuando se sospecha que hay un conflicto de intereses entre la agencia o empresa que encarga y subvenciona una investigación y los contenidos de la misma. Por ello, en algunos casos la calidad y sobre todo la objetividad de unos resultados tienen que ser valorados teniendo en cuenta los intereses que pueden estar detrás de la investigación.

32. Como ejemplo de trabajo empírico con una pregunta de investigación acotada, basado en el uso descriptivo de estadísticas de libre acceso, ver Jurado (2006). Este artículo supera los objetivos de un trabajo de investigación universitario, pero muestra el interés de usar datos de fácil acceso y una posible forma de estructurar el texto.

Diseño y evaluación de un proyecto de investigación. La perspectiva de un solicitante y una investigadora-evaluadora

Daniel Guinea-Martin

Rosa Gómez-Redondo

En este capítulo los autores escribimos sobre el diseño y la evaluación de proyectos de investigación, y para hacerlo nos centramos en ejemplos de nuestra vida profesional. Daniel parte del proyecto que presentó como investigador principal en 2008 al programa «Proyectos de Investigación Fundamental No Orientada» del Plan Nacional de I+D+i, grupo A (la destinada a solicitantes menores de 40 años) del Gobierno español.³³ El proyecto fue aceptado y financiado durante tres años, desde enero de 2009 hasta diciembre de 2011. La primera parte del capítulo refleja este proyecto. Por su lado, Rosa discurre en base a su experiencia dual como investigadora en sus propios proyectos y evaluadora de los proyectos de otros.³⁴ La segunda parte del capítulo recoge su contribución.

Aunque usamos como ejemplo una investigación financiada por el Gobierno español, la experiencia de los autores en otros contextos y países les ha convencido de que, aun variando los requisitos formales y, por supuesto, los formularios, la esencia de un proyecto con posibilidades de éxito permanece inalterada.³⁵ En todos los casos, a pesar del trabajo que ponga el autor por su parte, el éxito o fracaso final de la propuesta, en cierta medida, escapa a su control. Que un proyecto sea financiado depende de contingencias como son las prioridades del organismo financiador, los fondos de que dispone, o la misma composición de la comisión evaluadora (tal vez un trabajo evaluado negativamente por un grupo de personas podría merecer la opinión contraria para otro). Por ello, es posible que un buen proyecto pueda ser rechazado un año y aceptado el siguiente. Pero un mal proyecto seguramente será rechazado año tras año.

Las buenas noticias son que el solicitante puede controlar la mayoría de los aspectos que hacen que una propuesta sea susceptible de tener éxito (aunque nunca lo puedan garantizar). Por ejemplo, el investigador puede asegurarse de que el proyecto tenga una presentación correcta, esté bien escrito y se ajuste a los criterios substantivos y formales de la convocatoria. El investigador también puede estructurar el texto lógicamente, con una introducción al tema general, un desarrollo en forma de hipótesis y objetivos concretos que están claramente relacionados con el tema general, y unas conclusiones. Finalmente, es competencia y responsabilidad del investigador desgranar los objetivos en tareas y ordenar éstas cronológicamente y entre los componentes del proyecto.

En buena medida todo ello son cuestiones de Perogrullo a las que cualquiera puede llegar tras unos momentos de reflexión. En este capítulo destacamos tres sugerencias sobre facetas a las que muchos solicitantes prestan menos atención. Primero, en nuestra opinión, una propuesta exitosa capta el interés de un lector genérico, y no solamente de un especialista en el campo. Para lograrlo el solicitante debe relacionar sus objetivos concretos con un tema de interés general. Segundo, el evaluador no lee los proyectos como quien lee una novela: no comienza por el principio y sigue

ininterrumpidamente hasta el final. Casi lo único que podemos asegurar es que empieza leyendo el título y el resumen, pero luego no sabemos el orden en que procede. Por eso es vital trabajar con precisión quirúrgica en estos dos elementos primero, repitiendo luego, y expandiendo la información clave en varios lugares del formulario.

Dicho todo esto, también queremos añadir que, en ocasiones, se aprueban proyectos con una presentación menos cuidada de lo deseable, embrollada, enrevesada, difícil de seguir, pero que, sin embargo, plantean una pregunta de investigación relevante y, en el desarrollo de la memoria, el autor demuestra un conocimiento profundo del tema y los métodos a emplear. En otras palabras, no podemos atribuir el éxito o fracaso de un proyecto sólo a su presentación. De hecho, sin duda lo fundamental son los contenidos sustantivos. Pero en este capítulo no podemos entrar en los detalles metodológicos y teóricos de los distintos campos académicos. Damos por supuesto que el lector parte de una sólida formación en el suyo. Lo que pretendemos es proponer modos para hacer más fácil que un evaluador reconozca los puntos fuertes del proyecto.

Primera parte. El proyecto desde el punto de vista del solicitante

1. La presentación del tema a investigar

La misión del proyecto es anunciar los objetivos para cuyo cumplimiento requerimos fondos a un organismo financiador. Lo que anunciamos son intenciones y queremos convencer acerca de su valía y viabilidad. Planteamos una pregunta, enraizada en el conocimiento disponible en un campo, que contiene en su seno la

promesa de aportar beneficios científicos. Podemos pensar en varias metáforas con las que representar la tarea que tenemos entre manos: un anuncio publicitario sería una imagen que resalta la diferencia principal entre el proyecto y su producto, la publicación científica (si todo sale bien, al cabo de tres años). En esta última el autor ofrece resultados, un «artículo» ya realizado. En el proyecto expone la idea del artículo y busca seducir al lector para que invierta en él. Otra imagen a la que recurro a menudo es la que pone a las memorias técnicas de los proyectos en el lugar de los cuentos cortos en literatura. En ambos casos el escritor tiene éxito cuando, con pocas pinceladas, es capaz de iniciar, desarrollar y concluir una historia.

El primer paso consiste en atrapar la atención del lector con la presentación sugerente, a la vez que rigurosa, del tema. Cuando hace unos años un colega me comentó (a Daniel) que estaba preocupado por el éxito de una propuesta de investigación sobre procesos electorales en Albania pensé que tenía buenas razones para estarlo. Salvo en 1991, cuando el régimen comunista se derrumbó, así como durante los meses de 1997 en que se sucedieron unas elecciones caóticas y el colapso de una estafa financiera piramidal que involucraba a funcionarios del Gobierno, la situación de Albania ha preocupado poco al español medio. Por supuesto, académicamente Albania puede ser un caso de estudio interesante, o hasta crucial, para contrastar tal o cual hipótesis. Ahora bien, si quieres que alguien en España financie un estudio sobre Albania, tus probabilidades de éxito aumentan si sabes relacionar el tema concreto con cuestiones de interés más general. Por ejemplo, el autor podría poner los procesos electorales albaneses en el contexto de las transiciones a la democracia desde regímenes autoritarios, una cuestión de evidente interés para cualquier evaluador español por cuenta y razón de nuestra historia reciente. Como consejo general diríamos que, dado que las convocatorias son competitivas, piensa en cómo se relaciona tu tema con las prioridades de la misma.³⁶

En otros casos, la tarea de poner de relieve la importancia del tema a investigar puede parecer más fácil. Mi experiencia concierne

proyectos de investigación sobre la participación laboral femenina. Puesto así, el interés del tema es evidente puesto que es una cuestión discutida rutinariamente en los medios de comunicación y en las publicaciones de ciencias sociales. Pero esta presentación, simple y breve, esconde un trabajo de abstracción similar al sugerido para estudiar las elecciones albanesas: tras la idea de «la participación laboral femenina» subyace mi interés sobre a) la interrupción de la actividad remunerada cuando las mujeres forman una familia; y b) un fenómeno conocido como «segregación ocupacional», la tendencia de hombres y mujeres a distribuirse desigualmente a lo largo de la clasificación ocupacional. Los hombres suelen trabajar en ciertas ocupaciones (desde mineros a ejecutivos, pasando por policías e ingenieros) y las mujeres en otras (desde enfermeras hasta secretarias, pasando por limpiadoras y maestras). La fuerza de la asociación entre el género del individuo y su ocupación en el mercado de trabajo varía algo en el tiempo y mucho entre países, dependiendo en buena medida de la tasa de empleo femenina, su nivel educativo, etcétera.

En otras palabras, el tema de investigación es bastante especializado, posiblemente aburrido para el evaluador no especializado en el tema concreto, pero apasionante para el científico que entra en el debate. Por el camino descubre varias «guerras» teóricas sobre si las mujeres eligen o no libremente el dedicarse al hogar sin remuneración. O, si optan por emplearse en el mercado de trabajo, los debates giran entorno a si eligen libremente, o no, ocupaciones de poco prestigio y remuneración; o, por el contrario, se concentran en ellas en contra de su voluntad, como resultado de su papel en el seno de la familia y por su discriminación en el mercado de trabajo. Otro frente académico se extiende a la cuestión sobre cuál es el mejor índice para medir la asociación entre género y ocupación.

Lo que queremos destacar es que, por enfrascado que se encuentre en estos debates el académico, para que su proyecto de investigación tenga posibilidades de éxito, debe resumir y condensar cuestiones específicas en forma de temas de interés general, sin renunciar al debate científico específico en que debe inscribirse. Y

deberá asegurarse de que estos últimos aparezcan claramente señalados en el título, resumen, introducción y conclusión del proyecto. Para tirar del hilo de los detalles cuenta con las secciones internas de la memoria.

2. La estructura de la memoria técnica

Repasar a vista de pájaro el formulario a rellenar ayuda a planificar los contenidos. Un motivo para tomarse muy en serio la organización del formulario es que ésta se corresponde (no exactamente, pero sí en gran medida) con la estructura del informe donde el evaluador escribirá su criterio, y puntuación, sobre las secciones principales del proyecto.

El Ministerio llama «memoria técnica» al proyecto en sí, al conjunto del formulario, que consiste en los siguientes elementos. En la primera página se escriben título y resumen del proyecto, que son la tarjeta de visita del investigador, donde concentramos los contenidos que luego expandimos en otras partes del formulario. En segundo lugar está el apartado llamando «Introducción», para el que se especifica que hay que ceñirse a un máximo de cinco páginas. El tercer apartado corresponde a «Objetivos del proyecto», con un máximo de dos páginas. En cuarto lugar se pide escribir sobre «Metodología y plan de trabajo», sin especificar ningún máximo de extensión. El quinto apartado se denomina «Beneficios del proyecto, difusión y explotación, en su caso, de los resultados» para el que se otorga una página como máximo. Y, finalmente, en el sexto apartado se escribe el «Historial del equipo solicitante en el tema propuesto» en un máximo de dos páginas. Si el equipo contara con becarios en formación, hay un séptimo apartado para explicar la «Capacidad formativa del proyecto y del equipo solicitante».

De la estructura de la memoria técnica yo (Daniel) saco dos conclusiones. Primero, contiene muchas secciones que cumplimentar y probablemente haya que repetir contenidos en varias de ellas. Por

conversaciones con colegas, me parece que algunos solicitantes viven esta repetición como una molestia y acaban escribiendo de mala gana; craso error, porque la actitud con que escribimos se refleja en el texto final.³⁷ Si escribimos sin transmitir entusiasmo, eso es exactamente lo que captará el lector, el cual entenderá que ni el mismo autor está interesado por el proyecto que presenta. Además, por mucho que para el solicitante resulte una pesadez repetir lo mismo en lugares distintos, como dijimos antes, el escritor no sabe qué itinerario seguirá el revisor en su valoración del proyecto. Por ello es una bendición repetir en varios lugares lo que es la substancia del proyecto, sus objetivos concretos y cómo se relacionan con el interés general del tema. Además siempre queda el recurso de referir al lector al apartado donde se desarrolla en detalle tal o cual cuestión.

Mi segunda conclusión es que, como ocurre en otros contextos, por ejemplo los exámenes escolares, parte de la solución está en las instrucciones. Para decidir qué escribir en cada sección conviene leer, literalmente, pero también entre líneas, sus encabezados y las pistas que dan. Para empezar, vemos que en algunas ocasiones no se especifica la extensión máxima permitida. Y los que sí indican la extensión admisible lo hacen de manera ambigua porque no se basan en un número determinado de palabras (que es el *modus operandi* típico en las revistas profesionales, como expone Daniel en el capítulo 10), sino en el número de páginas. Éste último se puede modificar variando el tipo y tamaño de letra usado y la amplitud del interlineado. En mi solicitud de 2008, con la letra del tipo Arial Narrow tamaño 11 gané cerca de dos páginas frente al mismo texto impreso con formato Times New Roman de tamaño 12, un tipo de letra más estándar para textos impresos. Y, por supuesto, si el objetivo es que quepa cuanto más texto mejor, el escritor puede reducir el interlineado al mínimo posible.

Pero, lo que es más importante, la interpretación de qué contenidos van en qué sección también está sujeta a cierta ambigüedad. En particular, si nos dicen que la «Introducción» puede ser dos veces y media más extensa que la siguiente sección más amplia (cinco páginas frente a dos para los «Objetivos») lo que se

comunica implícitamente es que esta sección es mucho más que una mera introducción. De hecho, yo lo interpreto como el lugar donde escribir el proyecto en tanto que unidad orgánica, en toda su extensión, con su introducción, justificación y desarrollo. Es aquí donde nos tenemos que lucir; es decir, tiene que ser evidente nuestro conocimiento del estado de la cuestión, sus antecedentes teóricos, las últimas aportaciones al tema y los principales grupos de investigación nacionales e internacionales que trabajan sobre ello. Evidentemente, el contar con una sección de dos páginas específica para objetivos, y con otra similar para metodología, implica que allí es donde presentaremos estos aspectos en toda su gloria y detalle y, en cierta medida, aislados del resto del texto que los contextualiza. Pero siendo los objetivos la esencia del proyecto, y los métodos los medios para lograrlos, estos asuntos también se deben tratar en una introducción englobadora del conjunto para la cual tenemos cinco páginas.

2.1 Título y subtítulo

La primera oportunidad para transmitir el interés del tema y la pregunta de investigación, está en el título y el subtítulo. Para el proyecto de 2008 incluí sólo tres palabras en el título: «Mujer, empleo y familia». Por sí mismas poco quieren decir, pero aunadas transmiten la parte más mediática del proyecto: la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y la necesidad de conciliar vida familiar y laboral que ello acarrea.³⁸ Mi gusto por los títulos sintéticos y sugerentes tiene su origen en la prensa británica. Con su combinación de ingenio y brevedad, algunos como el «Commies Chec Out» con que los editores de The Sun despacharon la caída del comunismo en Checoslovaquia, se han convertido en célebres.³⁹ Pero, más allá de la anécdota, la ventaja de pensar como un periodista al escribir un buen título es que nos fuerza a fotografiar el tema con la intención de captar la atención de cualquier lector.

Para entrar en más detalles, para exhibir el hecho de que nuestro conocimiento académico trasciende al periodístico, tenemos el subtítulo. En mi caso opté por «Conciliación y segregación ocupacional en España, Italia y Gran Bretaña». Con él confirmaba lo que el título sólo sugería: que parte de la relevancia del tema se relaciona con los problemas de conciliación. Pero también aproveché para introducir el concepto más especializado de segregación ocupacional. Además, concreté el tema de estudio al mencionar el ámbito geográfico. También habría convenido incluir el periodo de estudio, 1995-2010, para situar sin ambigüedad alguna la amplitud del estudio.

En resumen, la función del título es que el evaluador, ojeando un par de líneas, tenga una idea lo más precisa posible del qué, el porqué, el dónde y el cuándo de nuestra investigación. No es poca cosa. De hecho, caben juntas porque algunas, en particular el «porqué» es relevante al tema, están sólo sugeridas. En las secciones de contenido del formulario tendremos la oportunidad de explicar estas razones.

2.2 El resumen como condensación de todo el proyecto

Tras título y subtítulo, en la primera página del formulario del Ministerio aparece una caja con el encabezado: «Resumen (breve y preciso, exponiendo sólo los aspectos más relevantes y los objetivos propuestos).» Aunque no se especifica ningún máximo, mi regla (de Daniel) es que el resumen como máximo quepa en una sólo página. Incluso, añade Rosa, es conveniente que no se supere la media página, lo cual implica tener dos o tres párrafos a lo sumo. De nuevo, el trabajo del que escribe es facilitar la vida al evaluador (recuerda, si le ayudas, te ayudas) y concentrar su atención en lo que queremos: de un vistazo éste puede confirmar que lo que prometen el título y subtítulo se desarrolla realmente en la propuesta en versión reducida que es el resumen. En cierto sentido

el resto de la memoria técnica es «simplemente» una extensión de estos contenidos. Por ello presento (Daniel) en detalle los contenidos del resumen de mi proyecto, indicando brevemente cómo los amplí en la sección llamada «Introducción».

En el primer párrafo hilé juntos los varios conceptos que aparecen en el título (mujer, empleo, familia, conciliación, segregación) de la mano de su reciente evolución histórica.

Esta memoria esboza un programa para investigar la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo en tanto que «nuevo riesgo social» para el régimen de bienestar mediterráneo. Este régimen tradicionalmente se ha basado en el trabajo no remunerado que las mujeres realizan a favor de la población menor de edad y dependiente. Ante una limitada, aunque creciente, intervención pública, la conciliación de la vida doméstica y laboral está creando tensiones en la familia. Además, las mujeres que en España se incorporan a la actividad económica lo hacen en condición de desventaja con respecto a los hombres, ya que sufren una tasa de paro mayor que la masculina y, entre las empleadas, altos grados de temporalidad y segregación ocupacional. Y aunque el nivel educativo de la población ha aumentado constantemente desde la transición política, la fuerza de trabajo femenina está polarizada en base a su nivel de educación logrado.

Narrando el contexto histórico del fenómeno que proponemos estudiar, le dotamos de entidad como «tema», como fenómeno en sí, que existe en un tiempo y lugar concreto, lo cual es especialmente relevante en las ciencias sociales. Con ese comienzo empezamos a desvelar el porqué es una cuestión relevante. Y en el segundo párrafo profundicé en ello al exponer las implicaciones que el tema tiene para las políticas públicas del país y la sostenibilidad del estado de bienestar.

Aunque la familia es la institución más directamente afectada por esta situación, las consecuencias para el Estado de Bienestar son evidentes, al requerirse de él una mayor implicación explícita en la

cuestión de la conciliación. Así mismo la cuestión de la mujer y el trabajo afecta a los factores demográficos en la base de un sistema de seguridad social retributivo. En efecto, la tasa de natalidad española ha descendido hasta los niveles más bajos de la UE, al mismo tiempo que la tasa de empleo femenino, a pesar de su crecimiento, aún está entre las más bajas de la Unión (y las de desempleo entre las más altas). No es ésta ya, pues, una cuestión privada a resolver sea en el ámbito reducido de la familia o de la empresa, sino que, como demuestran las recientes leyes sobre la dependencia y la conciliación y el actual debate político, se trata de un problema público de urgente solución para la viabilidad del régimen de bienestar en España.

Si resultamos convincentes en estos primeros párrafos, establecemos el objeto de estudio propuesto como una cuestión clave para incrementar el conocimiento científico e, incluso, generar beneficios sociales. En la sección «Introducción» amplié el contenido de estos párrafos organizando la presentación entorno a las fuentes bibliográficas y el marco jurídico y de políticas sociales que hay detrás de estas afirmaciones.

Volviendo al resumen, el siguiente paso es indicar cómo la investigación propuesta contribuirá al conocimiento y debate de la cuestión general que hemos presentado. Para ello, enunciaremos los objetivos e hipótesis concretos del estudio. Aquí se encuentra el paso clave en el proyecto, que luego se reproduce con el detalle debido en las siguientes secciones: es el paso que nos lleva de la generalidad del tema a la particularidad de nuestros objetivos. Es donde el investigador se juega el tipo. La razón es que, ya lo he repetido muchas veces, los objetivos son la sustancia misma del proyecto y, por naturaleza, han de ser concretos (igual que las hipótesis asociadas a ellos). Si resulta difícil comprender cómo se ligan con el tema general, el lector no se creerá que el proyecto versa sobre este último. Más bien le parecerá que se ha propuesto un tema grandilocuente (por abstracto), pero que luego el proyecto trata de temas más prosaicos (los objetivos concretos). El paso no se salva si la conexión es vaga. En otras palabras, los objetivos

concretos deben tener una relación próxima, no remota, con el tema general del proyecto. Yo intenté cumplir estas pautas que me di a mí mismo como sigue:

Los objetivos propuestos en esta investigación se pueden resumir en dos: Primero, se estudiarán las pautas de participación de las mujeres en el mercado de trabajo. Para ello se evaluarán dos hipótesis y sus posibles relaciones. La primera considera que la actual conciliación laboral se logra gracias a una expansión del modelo de solidaridad familiar, según el cual son los padres de la población empleada los que producen servicios de cuidado a los niños o, en otras palabras, la conciliación laboral-familiar se basa en buena medida en la ayuda proporcionada por los abuelos que residen cerca, o incluso en el mismo hogar, que los hijos y nietos. La segunda considera que otro elemento clave en la conciliación de empleo y familia en los regímenes mediterráneos de bienestar ha sido la expansión del empleo público. Esto ha posibilitado a aquellas mujeres con niveles educativos altos el acceso a empleos seguros, con horarios flexibles y bien remunerados.

En este párrafo volví a mencionar el tema general de «las pautas de participación de las mujeres en el mercado de trabajo» y la conciliación laboral. Pero lo que, en mi opinión, es crucial para la credibilidad del proyecto es que después especifique hipótesis testables y claramente conectadas con este tema general (relativas al papel de los abuelos, el empleo público y el nivel educativo de las mujeres). Posteriormente, en las secciones «Introducción» y «Objetivos» del formulario, amplíe la discusión. Allí presento la variable dependiente, el culmen de la concreción en una investigación cuantitativa: la probabilidad de estar empleada después de formar una familia. Y lo hago relacionándola con la literatura en la que me baso para proponer este factor cuya variación pretendo explicar, así como una serie de hipótesis a su alrededor.

Mi proyecto tenía una segunda parte relativa a la segregación ocupacional, así que escribí un segundo párrafo para especificar los objetivos relativos a ésta:

Como segundo objetivo se estudiarán las características del empleo de las mujeres desde la perspectiva de la segregación ocupacional por razón de sexo. La segregación obstaculiza la movilidad de los trabajadores entre las distintas ocupaciones y, en particular, restringe las opciones laborales abiertas a las mujeres a un grupo más reducido de ocupaciones que en el caso de los hombres. La hipótesis que se evaluará en esta parte de la investigación es que, al contrario de lo que ha pasado en otros países como Estados Unidos y Gran Bretaña, el incremento de la tasa de actividad femenina y la expansión de la economía en los últimos años no ha llevado consigo una disminución de la segregación ocupacional, sino que ha evolucionado a la par que un constante incremento de su segregación respecto de los hombres.

De nuevo, mi estrategia consistió en conectar el interés general del tema (la segregación limita las opciones de las mujeres en el mercado de trabajo) con un objetivo concreto y medible (la evaluación de la correlación entre tasa de actividad femenina y la segregación). Y, de nuevo, en la «Introducción» escribí una breve revisión de la literatura relativa a estas cuestiones, y expandí la exposición de mis propios planes en la sección de «Objetivos».

Concluí el resumen con una línea recordando el diseño comparativo del proyecto: «Por último, cabe reseñar que este estudio se propone centrado en el caso español, pero tiene un fuerte componente comparativo con un país similar, Italia, y con otro diferente, incluso opuesto, Gran Bretaña». En la «Introducción» amplié esta cuestión justificando el porqué es interesante comparar estos países.

2.3 Extensión del resumen en el cuerpo principal del proyecto

Como la «Introducción» puede ocupar cinco páginas y contiene varias subsecciones, conviene titular éstas para que el lector sepa qué se va a encontrar en cada una. Así puede navegar a lo largo y ancho del texto. Mis secciones fueron las siguientes:

1. Introducción: Contexto, pautas y evolución en el tiempo del empleo femenino en España.
2. Primer objeto de estudio: Combinación de trabajo remunerado y familia a lo largo del ciclo vital (1995-2010).
3. Segundo objeto de estudio: La segregación ocupacional por razón de sexo.
4. El diseño temporal y comparativo de este proyecto.

Claramente, el contenido y división en apartados de mi proyecto es particular a éste, pero la idea se puede aplicar a cualquiera: el solicitante tiene un relativo control sobre la mirada del revisor al ayudarle a saber qué se va a encontrar en cada conjunto de párrafos. En cambio no es necesario hacer esto en la sección «Objetivos del proyecto» porque ahí el formulario ya está «troceado» en varios apartados. En el primero se pide «Describir brevemente las razones por las cuales se considera pertinente plantear esta investigación y, en su caso, la hipótesis de partida en la que se sustentan los objetivos del proyecto (máximo 20 líneas)». Para ello basta copiar y pegar en un mismo lugar lo ya escrito sobre porqué la investigación es importante (es decir, su interés general) y las hipótesis que queremos testar. Como el texto seguramente excede las veinte líneas requeridas, la labor consiste en «cincelar» hasta reducirlo a afirmaciones sintéticas sobre qué se pretende contrastar con el estudio. Aquí cobran sentido, y nos inspiran, las palabras de Picasso: «el arte es la eliminación de lo innecesario».

En la siguiente subsección de objetivos nos piden: «Indicar los antecedentes y resultados previos, del equipo solicitante o de otros, que avalan la validez de la hipótesis de partida». El trabajo es similar al que hemos hecho en la sección anterior, pero esta vez esculpiendo sobre la revisión de la literatura que hemos escrito en la «Introducción». Además, si los hubiera, es el momento de resaltar

los resultados de los miembros del equipo, pero manteniéndonos abiertos a las aportaciones de colegas tanto del propio país como del extranjero. Queremos resaltar este punto porque causa mala impresión si salta a la vista que el autor desconoce o no cita aportaciones relevantes al tema en cuestión. En esta sección el autor tiene que demostrar que conoce al dedillo el objeto de estudio y cómo se inscriben en él sus objetivos e hipótesis.

La última sub-sección del apartado de «Objetivos» pide «enumerar brevemente, pero con claridad y precisión y de manera realista (es decir, acorde con la duración prevista del proyecto) los objetivos concretos que se persiguen. La novedad y relevancia de los objetivos (así como la precisión en la definición de los mismos) se mencionan explícitamente en los criterios de evaluación de las solicitudes)». Aunque el contenido requerido es muy parecido al de la primera sección de «Objetivos», en vez de escribir éstos como hipótesis a testar lo que yo hice fue reformularlos como tareas muy concretas. Mi modo de hacerlo fue así:

El objetivo principal de esta investigación es evaluar empíricamente la magnitud de los cambios sociales en relación a la participación laboral femenina, y su segregación ocupacional, que se han visto acentuados en la última década, así como los posibles efectos en tales cambios sociales de las reformas legislativas de 2006 en relación a la conciliación de trabajo y familia. Este objetivo principal se operacionaliza en cuatro objetivos concretos:

1. Analizar los principales determinantes del ingreso y salida de las mujeres del mercado de trabajo (MdT), con énfasis, cuando los datos lo permitan, en las características de la pareja; así mismo, entre las mujeres empleadas se analizarán las tasas de reingreso al MdT un año después del nacimiento del primer hijo.

2. Analizar los niveles de segregación ocupacional en España durante los últimos años usando una variedad de índices y el mayor nivel de desagregación en la clasificación ocupacional posible; así mismo se descompondrán tales índices por grupos de edad y nivel educativo.

3. Analizar la segregación ocupacional a nivel individual de modo que conozcamos la relativa rigidez del empleo femenino en ocupaciones femeninas, que es donde la mayor parte de las mujeres se emplean.

4. Comparar estos resultados con análisis análogos en Italia y Gran Bretaña que permitan contextualizar el caso español.

Lo bueno de tanta repetición, de poner más o menos las mismas ideas de varias formas distintas, es que los componentes del proyecto, particularmente los objetivos e hipótesis, acaban despiezados en sus componentes más elementales. Ello nos ayudará a cumplimentar las secciones que quedan porque tienen que ver con la implementación práctica de tareas para alcanzar los objetivos propuestos, como es el caso del apartado 4, «Metodología y plan de trabajo» que es crítica a ojos del evaluador pero a la que muchos de los solicitantes llegamos agotados después de tantas secciones y subsecciones. Su importancia radica en que con los objetivos e hipótesis hemos presentado los ingredientes de la investigación, pero ¿sabemos cocinarlos con maestría? La rigurosidad de los métodos, la descripción y conocimiento de las fuentes de datos disponibles, indican si el menú propuesto es viable. Y no sólo. El evaluador también valora que reconozcamos el verdadero alcance de los métodos y datos propuestos. Resulta sospechoso, y seguramente tenga un efecto contraproducente, redactar las mil maravillas sobre estas cuestiones porque, a poco que se trabaje empíricamente, se sabe que todo método y matriz de datos tiene problemas o limitaciones.

Mi aproximación, pues, consistió en dividir la sección en las dos partes que indica el título: metodología y plan de trabajo. Dentro de metodología escribí una pequeña disertación sobre los métodos estadísticos apropiados para el análisis longitudinal, y otra sobre las bases de datos disponibles. Juntas indican al evaluador que el investigador sabe qué tiene que hacer (qué técnicas son apropiadas para el análisis) y sobre qué datos puede aplicarlos. Como la revisión de la literatura, el mensaje que queremos transmitir es: «Tranquilo, no importa lo complicado que sea el tema, yo sé salir de ésta.»

La segunda parte de esta sección la dediqué al «Plan de Trabajo (Tareas y personas responsables)» donde los encabezados siguen un orden lógico y una estimación del tiempo que llevarían hacerlas (mencionando que las tareas podrían coincidir en el tiempo hasta cierto punto y, por ello, la suma de los meses excedía los tres años de financiación).

- Fase I. Investigación bibliográfica y construcción del marco conceptual (6 meses).
- Fase II. Recopilación, familiarización y preparación de las bases de datos (12 meses).
- Fase III. Análisis estadístico de los datos (12 meses).
- Fase IV. Redacción del informe final y actividades transversales de coordinación y difusión (12 meses).

En el texto explicativo de cada fase detallaba las tareas a realizar y quiénes en el equipo las iba a realizar. Merece la pena mencionar en este punto que éramos cuatro personas a las que había conocido en diversas instituciones y que habían investigado de una manera u otra sobre estas cuestiones. Dos pertenecían al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, donde yo trabajaba en ese momento, otra era una investigadora húngara radicada en el Reino Unido y la cuarta una investigadora de la Universidad de Turín. Mientras redactaba el proyecto, me llegaron noticias (a Daniel) de que el Ministerio valoraba la creación de «masa crítica», lo que algunos colegas interpretaban erróneamente como la formación de equipos cuanto más grandes mejor. En ese momento no sabía si esto era cierto o no, pero no me pareció sensato pensar en estos términos. Mi criterio fue proponer unirse al equipo a personas que realmente tenían un interés en el tema substantivo del proyecto, manteniendo un tamaño manejable para un proyecto con sólo dos áreas temáticas de estudio (conciliación y segregación) y una duración de tres años. Fue una manera más, pensé, de ganar credibilidad a los ojos del evaluador. Y aquí lo dejo. Pasamos ahora a examinar las características de un proyecto desde el punto de vista del evaluador.

Segunda parte. El proyecto desde el punto de vista del evaluador

Los proyectos de investigación se encuadran en lo que en el Ministerio llaman «áreas de gestión» que, en nuestro caso son las ciencias sociales (otras áreas son, por ejemplo, el derecho, las ciencias de la vida, etc.): la sociología, ciencia política, geografía, antropología, trabajo social y ciencias de la comunicación. En el modo de hablar del Ministerio, estas disciplinas más específicas son «áreas de conocimiento». Básicamente, un área de conocimiento se «independiza» una vez hay un suficiente volumen de proyectos, caso de la economía y la psicología que son ellas mismas, cada una por separado, áreas de gestión.

El solicitante es el que clasifica a su proyecto en una u otra área. En base a su auto-identificación, el equipo gestor del plan nacional deriva la solicitud a un grupo de expertos u otros. Hay que sopesar con mucho cuidado si de verdad se desea someter la propuesta al criterio de miembros de campos académicos distintos al propio. Ahora bien, hay proyectos que genuinamente son interdisciplinares. Tradicionalmente, en esos casos el gestor del área es quien busca un evaluador del área vecina pertinente. Sin embargo, debido al aumento de proyectos multidisciplinarios, en los últimos se han creado comisiones interdisciplinares específicas para proyectos de este perfil en las que están representados expertos en las diversas disciplinas.

Cuando el proyecto llega finalmente a las manos de un evaluador concreto, éste lee su versión digitalizada. Además, el evaluador cuenta con un cuestionario estándar digitalizado en el que escribe las valoraciones que le merecen cada sección del proyecto, y la puntuación que le otorga. A grosso modo la evaluación valora tres aspectos del proyecto, cada una con un peso máximo dado sobre la nota final, y con los siguientes componentes que valora el evaluador:

1. El desarrollo científico-técnico del proyecto: Cuenta hasta un 60% en los proyectos de tipo A (donde el investigador principal es menor de 40 años) y hasta un 50% en los de tipo B.

a) Relevancia científico-técnica: El evaluador juzga lo que en el Ministerio llaman como «oportunidad, prioridad y novedad» del tema en el área de conocimiento, y la coherencia en su desarrollo con las fuentes y métodos propuestos. Es decir, resumiendo lo que ya dicho en la primera parte de este capítulo: ¿es relevante la pregunta de investigación? ¿El diseño indica cómo verificar las hipótesis y alcanzar los objetivos planteados? Se valora si el tema del proyecto se encuadra dentro de algunas de las prioridades del Plan Nacional en general o de la convocatoria de ese año en particular. También se valora si se continúa una línea de investigación abierta en proyectos anteriores. Aquí la cuestión es de doble filo, pues es positivo demostrar continuidad en la carrera investigadora, pero es negativo que parezca que presentamos el mismo proyecto una vez tras otra.

b) Beneficios esperados del proyecto, tanto científicos como sociales. Los evaluadores aprecian si el solicitante es consciente de que hoy en día casi el único resultado científicamente aceptable es publicar un artículo que suponga una aportación al conocimiento en una revista reconocida (lo cual, generalmente supone que está indexada en bases bibliográficas como las discutidas en los capítulos 2 y 3).⁴⁰ Los beneficios también pueden traducirse en resultados de interés social para el diseño de políticas públicas.

2. El grupo de trabajo: Cuenta hasta un 30% de la nota final para los proyectos de tipo A y hasta un 40% en los proyectos de tipo B.

a) El evaluador toma en consideración el tamaño, composición y dedicación del equipo. Como antes mencionamos, corre el rumor de que cuantos más investigadores, más importante es el proyecto y mejor valoración recibirá por parte del Ministerio. Esta idea, sin embargo, en base a nuestra experiencia, no es del todo cierta. Por ejemplo, causa peor impresión tener muchos investigadores a tiempo parcial que pocos a tiempo completo; y, aunque en las últimas convocatorias se permite que el investigador principal tenga

dedicación parcial en el proyecto en los casos en los que también está incluido en otro, esto indica que, siendo el responsable del proyecto, tendrá que compartir su dedicación. Por otro lado, el Ministerio valora que la investigación no se fragmente en múltiples equipos que trabajan sobre las mismas cuestiones, de modo que si éstos se pueden aunar bajo el paraguas de un proyecto común, o en un proyecto coordinado, mejor que mejor.⁴¹ Pero el quid de la cuestión, como suele ocurrir, no está en el tamaño sino en la calidad que, en este caso consiste en si hay o no una correspondencia lógica, sensata, entre las tareas a desarrollar y el equipo investigador. Y, en el caso de proyectos de tipo A, los de menores de 40 años, no es raro encontrar equipos de sólo dos personas.

b) Los resultados previos del equipo investigador. El Ministerio cuenta con un banco de datos histórico, un registro, de toda la actividad investigadora que ha financiado. Gracias a él tiene información sobre los proyectos anteriores a los que pertenecieron los miembros del equipo, sus resultados, si el proyecto que presentan ahora fue rechazado anterioremente y cuáles fueron las razones. Si éste es el caso, el Ministerio valora muy positivamente que se hayan subsanado los defectos señalados en revisiones anteriores.

3. La adecuación y justificación del proyecto: Cuenta con hasta un 10% de la nota, sea el proyecto de tipo A o B.

a) Se valora que el presupuesto sea detallado y justificado para la ejecución de las tareas desglosadas en la memoria. En la mayoría de proyectos se recorta algo, más o menos, del presupuesto presentado: cuanto menor valoración merezca el proyecto, mayor es el recorte. Ni qué decir tiene que esta ley de hierro de la excelencia sujeta a la economía se agudiza en contextos de crisis económica.

b) Hay que saber que se pueden pedir fondos para «gastos de personal», pero éstos deben de estar muy bien justificados y en estrecha relación con las tareas a realizar. Una de las razones es que tal gasto quiere decir contratar como empleado a una persona, dándole de alta en la seguridad social y pagándole un salario en forma de nómina mensual. Esto supone un gasto mucho mayor que

pagar a alguien, o a alguna empresa, por sus servicios concretos. Pero la razón principal por la que se debe justificar con todo lujo de detalles es que se supone que el trabajo investigador debe ser realizado por el equipo.

La idea general en el reparto de puntuación es que en los proyectos de tipo A el equipo está formado, o por lo menos dirigido, por investigadores jóvenes, con carreras más cortas que la de los investigadores de proyectos de tipo B. Por ello, no resulta convincente presentar proyectos presentados como de tipo A cuando el único menor de 40 años es el investigador principal, escoltado por una ristra de investigadores senior. Casos así son pocos pero existen y dan una penosa impresión al evaluador puesto que es evidente que un equipo así debería competir en el grupo B.

En cualquier caso, sea de tipo A o B, el evaluador de la comisión hace la valoración global agregando las parciales en la aplicación informática con la que cuenta. La nota final aparece en tres versiones: numérica, alfabética (A, B, C, D, E) y nominal (Excelente, Bueno, Aceptable, Cuestionable y No Recomendable, que corresponde a cada letra del alfabeto usada). Con la numérica el Ministerio calcula medias y demás estadísticos e indicadores que le permitirán establecer una lista jerarquizada de proyectos. Pero al solicitante sólo se le comunica la letra obtenida. En los últimos años el Ministerio sólo ha seleccionado los proyectos A y B e, incluso, muchos informes con calificación de B son rechazados porque no pasan la nota numérica de corte que se establece en base al presupuesto disponible y la media en términos de calidad de los proyectos presentados en la convocatoria.

Además de las notas, el evaluador redacta sus observaciones sobre cada una de las partes y subapartados de la memoria técnica. Con ellas el evaluador explicita lo que, en su opinión, son las fortalezas y debilidades del proyecto. Además, existe un apartado relativo a comentarios dirigidos al investigador principal para que éste entienda la valoración global obtenida. La idea es que estas observaciones y sugerencias mejoren el proyecto en su desarrollo si ha sido seleccionado para financiación, o para una futura

convocatoria si ha sido rechazado. Como se ha mencionado antes, toda esta información queda registrada y en futuras convocatorias el ministerio tendrá muy en cuenta si el solicitante sigue las recomendaciones de los expertos que lo evaluaron.

Conclusiones

El proceso de evaluación tiene como objetivo último distribuir la financiación disponible, que siempre es menor que la deseable, entre aquellas propuestas buenas y competitivas en el marco español y europeo. Los proyectos denegados no son necesariamente malos, de hecho entre éstos se incluyen proyectos aceptables (con nota B), pero que son diferenciados de los mejores. De media, en los últimos años el 60% de los proyectos presentados han sido aceptados. Lo interesante es que esta proporción se ha mantenido constante a pesar del incremento significativo del número de solicitantes en los últimos años. Este incremento de solicitudes se debe fundamentalmente a tres factores. El primer factor consiste en el incremento genuino de la dinámica investigadora del sistema español (que incluye el aumento del número de investigadores y de líneas de investigación). El segundo factor son la introducción de incentivos positivos para la investigación en la carrera académica. El tercer factor es la reciente caída en la financiación otorgada por otros organismos, como puedan ser las Administraciones locales y autonómicas y las fundaciones privadas.

Sin duda alguna, el proceso de selección del Ministerio es bueno porque garantiza que cada proyecto sea valorado por muchos expertos. Por ello es muy difícil que un proyecto que destaque científicamente no sea financiado; y también es muy difícil que un proyecto no competitivo pueda «colarse». Un ejemplo de la complejidad del proceso de evaluación y del esfuerzo por mejorar el protocolo, es el hecho de que en los últimos años, como media, se han emitido entre 1.500 y 1.800 informes por convocatoria en un

área de gestión, como por ejemplo ciencias sociales.⁴² Sin duda existen defectos en el proceso de evaluación, pero tiene la gran virtud de ofrecer garantías para los equipos de científicos responsables y comprometidos con su profesión.

Anexo. Vida y milagros de un proyecto desde que lo depositamos hasta que recibimos su evaluación

Las etapas que recorría un proyecto del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno español entre los años 2008 y 2011 desde que lo presentaba el investigador hasta su evaluación son similares a las de cualquier proceso competitivo de financiación, aunque algunos detalles de este proceso seguramente se verán alterados con la puesta en marcha de la Agencia Nacional de Investigación en los próximos años.

Lo que, con casi total seguridad, no cambiará es que se trata de un proceso informatizado. Desde que el investigador principal registra su solicitud en la aplicación telemática del Ministerio, ésta tiene un acceso restringido. Por ello, una vez cerrado el plazo de inscripción, no se puede introducir ni sacar ninguna información de su archivo. A partir de ahí, las etapas por las que pasa el proyecto son las siguientes ocho.

Etapas 1. Revisión del cumplimiento de los criterios formales

La Subdirección General de Proyectos de Investigación (SGPI) se encarga de detectar deficiencias administrativas o de procedimiento en la presentación de la propuesta con arreglo a las disposiciones de la convocatoria. En particular, gracias a su banco de datos histórico,

la SGPI detecta si existen incompatibilidades de los miembros que forman los equipos y, muy especialmente, de sus investigadores principales. Esto ocurre si, por ejemplo, hay investigadores que se proponen para trabajar en el proyecto a tiempo completo pero ya están registrados como investigadores en otros proyectos. Estas deficiencias o incompatibilidades se comunican al investigador principal del proyecto (el llamado «IP»). Este último es el representante de la solicitud y del proyecto y la única vía de comunicación del Ministerio con el equipo y viceversa.

Etapas 2. Distribución en áreas de conocimiento

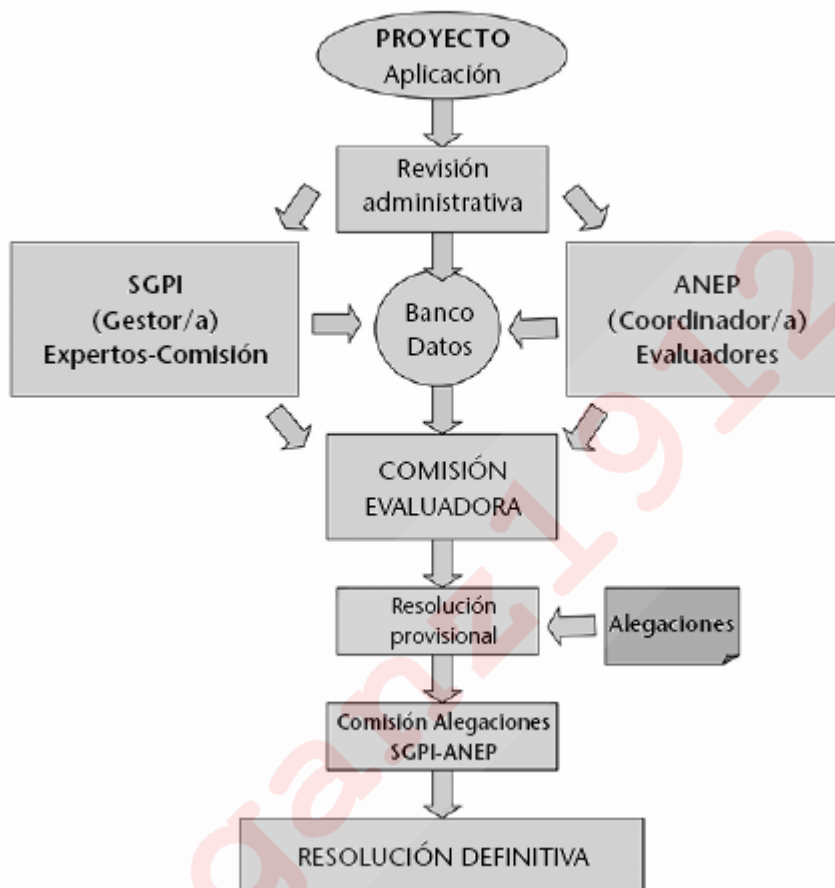
En un primer contacto del equipo gestor con las solicitudes presentadas, durante unas reuniones preparatorias anteriores al proceso de evaluación propiamente dicho, se define el perfil que deben presentar los expertos que formarán la comisión. Ésta es renovada parcial o totalmente cada año en correspondencia con los temas de los proyectos presentados en la convocatoria. Se establece también la relación de miembros potenciales para suplir bajas.

Etapas 3. Selección de los evaluadores de la SGPI y de la ANEP

Tras consultar la disponibilidad y aceptación de la lista tentativa de expertos, la SGPI establece una lista de evaluadores para su aceptación por parte de la Secretaría de Estado de Investigación. En la creación de las listas juegan un papel fundamental los mecanismos para evitar que las mismas personas sean evaluadores en la SGPI y en la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP). Las dos vías de evaluación son los pilares del proceso de selección de proyectos merecedores de financiación. Cada uno de estos organismos tienen su propia base de datos con los informes de

valoración. Pero todo se pone en común en el «banco de datos» de la SGPI, desde donde se vierte la información a la Comisión de Evaluación (ver figura 1).

Figura 1



Etapas 4. Doble proceso de evaluación «por pares»

La razón por la que la misma persona no puede ser evaluadora a la vez de la SGPI y de la ANECA es que los proyectos se evalúan por dos personas, al menos, seleccionadas por cada uno de estos organismos. El parecer mayoritario prevalece, pero si existiera un

empate de dos contra dos, se recurren a más evaluadores de la SGPI y de la ANEP para resolver el caso.

Etapas 5. Reunión de la Comisión Evaluadora de cada área de gestión

Las comisiones del área de gestión cuentan con al menos cuatro informes por cada proyecto, los vertidos en el banco de datos por los evaluadores del SGPI y de la ANEP. Con ellos en la mano se ordenan los proyectos según su nota numérica. Con ésta y el apoyo de un resumen de sus características básicas, la comisión revisa cada proyecto. Claro está, la atención se detiene en aquellos proyectos donde no hay consenso en las calificaciones obtenidas. Los representantes de los informes positivos y negativos toman la palabra y defienden su criterio. Tras el debate, la comisión toma la decisión final sobre si acepta o no financiar estos proyectos.

Etapas 6. Decisión sobre la cantidad concedida a cada proyecto

La SGPI es la entidad que establece el presupuesto disponible para cada área de gestión. En función de este presupuesto, y de las notas recibidas por los proyectos, se otorga mayor o menor financiación a cada proyecto. Los evaluadores se suelen situar en un continuum entre dos posiciones: la de aquéllos que piensan que lo mejor es repartir los dineros disponibles entre el mayor número de proyectos con una calidad aceptable (es decir, por lo menos con una nota de B); y quienes consideran que es mejor financiar sólo a los proyectos excelentes. También se decide aquí si conceder las becas de Formación de Personal Investigador (FPI) que se hayan pedido. En los últimos años al menos, estas becas sólo se han concedido a los proyectos que cuentan con la máxima calificación y cuyo IP y equipo demuestra tener capacidad formativa. En otras palabras, un

proyecto con un IP y equipo joven es raro que cuente con becarios FPI.

Etapas 7. El informe final y su comunicación al solicitante

Al final del proceso los proyectos se dividen en pre-denegados y pre-concedidos en resolución provisional. Esta decisión se comunica al IP junto a un informe que resume lo más destacado que cada evaluador ha escrito sobre el proyecto, así como las sugerencias y matizaciones que puedan haber surgido en el seno de la comisión evaluadora. El informe suele ser más detallado en el caso de los proyectos denegados, con el fin de darle al IP la posibilidad de recoger sugerencias de los miembros de la comisión para una nueva solicitud.

En este punto es importante observar que las observaciones, críticas y sugerencias de los revisores de proyectos, aunque se suelen recibir con desagrado, tienen la intención de ser útiles para el investigador solicitante. Como ocurre con las indicaciones que recibimos de los evaluadores de publicaciones (y que Daniel discute con todo lujo de detalles en el capítulo 10), lo que pretende el evaluador es poner de manifiesto los puntos débiles de la propuesta, junto a sus fortalezas, para mejorar la investigación diseñada y que pueda ser financiada en futuras convocatorias. En definitiva, se trata de consejos para corregir aquellos aspectos menos maduros y pocos desarrollados de la solicitud, aumentando sus probabilidades de éxito en el futuro.

Etapas 8. El final del camino: alegaciones

Con la resolución de las alegaciones alcanzamos el final del proceso. Una comisión de representantes de la ANEP y la SGPI

considera las alegaciones. Esta comisión es diferente a la que evalúa en primer lugar, aunque puede ponerse en contacto con los evaluadores originales para aclarar algún punto. Una vez se resuelve favorable o desfavorablemente cada reclamación, se procede a la resolución definitiva. Al redactar las actas definitivas y la resolución definitiva, se recoge el fruto de la evaluación global de todas las solicitudes de financiación, lo cual será publicado en el BOE por el Ministerio. Simultáneamente se difunden las comunicaciones de concesión y denegación de las propuestas de la convocatoria al IP.

Notas:

33. La financiación del Ministerio se divide entre la denominada investigación fundamental no orientada, y otros proyectos como son los de investigación aplicada y acciones estratégicas, etcétera.

34. Entre 2009 y 2011, Rosa fue gestora del área de Ciencias Sociales en el Plan Nacional de la Subdirección General del Proyectos de Investigación. Su aportación a este capítulo se hace en base a esta experiencia y otras similares, pero a título personal.

35. Daniel lo comprobó al lograr financiación del Consejo para la Investigación Económica y Social del Reino Unido (ESRC) y Rosa siendo evaluadora para diversas instituciones en Francia, Italia y la Unión Europea. Así mismo, los formularios para solicitar contratos de investigación, como puedan ser el Ramón y Cajal o el Juan de la Cierva, o para becas predoctorales de formación, son verdaderos mini-proyectos a los que se aplica, pensamos, la misma lógica que presentamos en este capítulo.

36. Es conveniente consultar la información sobre los temas prioritarios de cada Plan Nacional de I+D+i, que pueden ser de carácter general o específicos de la convocatoria en un año dado.

37. El formulario del Ministerio ha sido modificado en numerosas ocasiones a lo largo del tiempo y se puede pensar que mantiene defectos de diseño. Pero el solicitante no debe entrar en esta cuestión. Por cuanto le concierne el formulario es un hecho dado e inamovible y le debe sacar el mejor partido para alcanzar su meta.

38. Además, el Ministerio pide un acrónimo para cada proyecto y con estas tres palabras resulta uno pronunciable, «MEF», aunque esto último, claro está, no es un requisito imprescindible.

39. En su libro sobre la escritura de tesis doctorales, Dunleavy (Authoring a PhD Thesis: How to Plan, Draft, Write and Finish a Doctoral Dissertation, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2003, pág. 282) también narra esta anécdota. Pero los ejemplos son diarios. En un receso mientras escribo estas líneas leo en The Guardian un título magistral, «Peerless Pirlo» («Pirlo Sin Par»), para dar cuenta de la actuación con que el futbolista italiano derrumbó la moral y el muro inglés en el partido de cuartos de final de la Eurocopa 2012.

40. Aunque a muchos les parecerá obvio, aún se encuentra uno con eminentes profesores de universidad que proponen escribir «El Informe» para el Ministerio. En mi imaginación (la de Daniel) tal informe se aparece como un compendio de sabiduría encuadernado con nobles materiales y con el título inscrito en grandes letras de pan de oro. Pero independientemente de sus calidades tipográficas, «El Informe» ya no es un producto aceptable por la comunidad científica.

41. Sin entrar en demasiados detalles, los proyectos coordinados son proyectos independientes, cada uno con su investigador principal, pero entre éstos hay un primus inter pares que coordina el trabajo de todos.

42. Por proyecto hay un mínimo de cuatro informes de evaluadores, más un informe general de la ANEP y el definitivo de la SGPI.

Parte 2

Manos a la obra con datos cuantitativos

ganz1912

De la teoría a las cifras. La contrastación de hipótesis a través del análisis de regresión

Leire Salazar

En este capítulo se explica el planteamiento y desarrollo de una investigación sobre los determinantes de la inversión pública en educación y su plasmación en un artículo académico titulado: «¿Es la inversión pública en educación una política redistributiva? Un análisis de la composición del gasto por nivel de enseñanza» (Manzano y Salazar, 2009), que fue seleccionado como finalista del premio de la Revista Internacional de Sociología (RIS) al mejor artículo del año 2009. La investigación recoge argumentos de la economía política y de la estratificación social para poner a prueba nuevas hipótesis sobre el esfuerzo de inversión que los países realizan en los distintos niveles formativos. En el capítulo se explican los detalles de la recogida de datos, la formulación de hipótesis y la construcción de la contrastación empírica a través del análisis de regresión.⁴³

1. La cuestión sustantiva: cómo detectar un hueco en la literatura y formular hipótesis

En este caso, la aportación teórica se construyó combinando dos cuestiones fundamentales bien asentadas en dos cuerpos de literatura por separado.

Como punto de partida se encuentra la literatura de economía política que hasta ese momento había analizado los determinantes del gasto público en educación. En este contexto, los principales autores habían teorizado sobre el efecto de dos factores fundamentales, la ideología del partido en el Gobierno y el nivel de desigualdad económica del país.

- El efecto previsto de la ideología consiste en que los partidos socialdemócratas tenderán a realizar mayores esfuerzos de gasto en educación pública que los partidos conservadores. El argumento es que los partidos de izquierda deben representar los intereses de sus bases electorales, situados tradicionalmente en los tramos más bajos de la distribución de los ingresos (Castles, 1989; Boix, 1996, 1997; Ansell, 2006; Busemeyer, 2007).

- El efecto previsto de la desigualdad tiene lugar a través del votante mediano, cuyos ingresos se encuentran por debajo de la media⁴⁴ y que, por lo tanto, tenderá a favorecer un cierto nivel redistributivo. Los partidos políticos tienen en cuenta esta preferencia del votante mediano y la incorporan en sus cálculos electorales. Una mayor desigualdad económica, entendida como un aumento de la distancia entre los ingresos medios y medianos en la distribución, tendrá un impacto positivo en el gasto educativo. En otras palabras, a mayor desigualdad económica, más probable, dice la teoría, deberá ser que los partidos políticos inviertan recursos en educación pública (Saint-Paul y Verdier, 1993).

Ambos grupos de estudios dan por supuesto que el gasto público en educación es progresivo, es decir, que favorece a los segmentos más pobres de la sociedad (Ansell, 2006; Saint-Paul y Verdier, 1993) y, en consecuencia, hace la distribución de la renta más igualitaria.

Se trata de un supuesto que no ha sido comprobado empíricamente en la literatura de economía política pero que, sin embargo, puede ponerse en cuestión acudiendo a referencias de otras disciplinas. Es precisamente la necesidad de acudir a otras áreas de estudio para comprobar el supuesto lo que hizo surgir esta investigación. En concreto, se detectó que los estudiosos de la estratificación social habían demostrado empíricamente que en muchos países desarrollados en los que había tenido lugar una fuerte expansión de la educación existía (incluso, en algunos contextos, se mantenía a lo largo del tiempo) un efecto de clase en el acceso a los niveles de formación superiores. Es decir, si bien más estudiantes de todos los orígenes socioeconómicos se incorporaban a la educación no obligatoria, los pertenecientes a las clases más acomodadas continuaban haciéndolo en mayor proporción (Shavit y Blossfeld, 1993; Breen, 2004; Mare, 1993).

¿Hasta qué punto se puede considerar progresivo el gasto público en los distintos niveles de enseñanza? ¿Cuáles son los grupos de renta que, ceteris paribus, se benefician en mayor medida de la inversión en cada nivel de formación?

En la medida en que el acceso a Primaria esté garantizado de manera universal y se financie a través de un esquema fiscal mínimamente progresivo (es decir, en el que paguen una mayor proporción de sus ingresos los que más ingresos tienen), cualquier inversión pública adicional en educación conllevaría una ganancia neta para los tramos más bajos de la distribución de los ingresos. A medida que se avanza hacia niveles superiores, la identificación de los grupos beneficiarios de una inversión mayor deja de ser tan clara. En el caso de la Educación Secundaria, los sistemas educativos en los países desarrollados se diferencian sustancialmente en el número de años en los que la Educación Secundaria es obligatoria y en la existencia y el peso de distintos itinerarios (académico frente a profesional), que puede ir de la mano de sesgos de clase. El hecho de que la formación Terciaria (Superior) no sea obligatoria tiende a producir una cierta desigualdad de clase en la entrada a y la finalización de estudios universitarios.

En tanto que exista alguna desventaja para los tramos bajos de la distribución de los ingresos, la inversión pública en este nivel superior podría dejar de ser progresiva y pasar a beneficiar de forma neta a los individuos pertenecientes a familias con orígenes socioeconómicos altos incluso si la financiación de esta inversión se produjera a través de un impuesto proporcional a los ingresos. Se podría incluso producir la paradoja de que un nivel más alto de gasto público en educación implicara una redistribución «de pobres a ricos». En el cuadro 1 se presentan los efectos distributivos que se pueden esperar de un mayor gasto en cada nivel y suponiendo, a efectos de simplificación del argumento, que la educación se financia con unos impuestos progresivos.

El punto de partida de esta investigación consistió, en consecuencia, en reinterpretar los resultados obtenidos por la literatura de economía política cuando se pone en cuestión uno de los supuestos en los que éstos se basan: la progresividad de todo gasto social en educación pública. El cuestionamiento, como se ha dicho antes, se basa en evidencia empírica procedente de los estudios de estratificación social, una disciplina que tradicionalmente ha tenido escasos vínculos con la economía política.

Cuadro 1. Efectos distributivos esperados de la inversión en distintos niveles educativos

Nivel	Supuesto de financiación	Efectos distributivos esperados
Primaria	Esquema fiscal progresivo	Redistribución progresiva
Secundaria	Esquema fiscal progresivo	Depende del peso de itinerarios y del total de años de e
Terciaria (Superior)	Esquema fiscal progresivo	Puede haber redistribución regresiva

2. La formulación de nuevas hipótesis

La primera hipótesis del artículo afirma que los efectos de los principales determinantes del gasto público en educación, la ideología del partido en el Gobierno y el grado de desigualdad económica del país, pueden verse matizados si se distingue en qué nivel de enseñanza se realiza el grueso del gasto. Por lo tanto, esta primera hipótesis se sirve de un resultado bien establecido en un corpus de literatura externo —la literatura sobre desigualdad de oportunidades educativas dentro del área de estratificación social— para cuestionar dos relaciones causales que los estudiosos de la economía política de la educación han establecido de manera bastante unánime. En esta investigación, la crítica que se hace a esta literatura parte de la idea de que un mismo nivel de gasto total puede estar asociado con una composición por niveles (primario, secundario, terciario) que favorezca a distintas clases sociales. La primera hipótesis del trabajo sugiere que variables como la ideología del partido en el Gobierno o la desigualdad no tienen por qué tener un efecto sistemático sobre el gasto público en educación.

Para la contrastación empírica de esta primera hipótesis, se requeriría simplemente observar los efectos de las variables explicativas de interés (ideología y desigualdad) sobre el gasto público total en educación, que es la variable dependiente al uso en la literatura sobre la materia.

En la segunda hipótesis se expone de qué manera se espera que opere el efecto de la ideología del Gobierno sobre el gasto en educación: si es cierto que la educación básica favorece a los grupos con ingresos más bajos, los partidos de izquierda tenderán a invertir en mayor medida en este nivel educativo para satisfacer las demandas de sus bases electorales. Por su parte, los partidos de derecha tenderán a realizar mayores esfuerzos de gasto en la educación superior como respuesta a las preferencias de sus apoyos electorales, situados fundamentalmente en los tramos más altos de la distribución de los ingresos. Esta segunda hipótesis se refiere específicamente al efecto esperado de una de las dos variables de interés, la ideología del Gobierno, cuando desagregamos la inversión pública total en los diferentes niveles educativos.

La tercera hipótesis se centra en el efecto de la desigualdad económica sobre el gasto en los distintos niveles educativos. Sabemos por la literatura que un aumento de la desigualdad económica, en la medida en que empeora la situación relativa del votante mediano, hará que aumente el gasto educativo total. Es de esperar que, en ese contexto de creciente desigualdad, el votante mediano favorezca la inversión en el nivel básico en lugar de en el superior. Esta tercera hipótesis se refiere al segundo efecto de interés, el de la desigualdad económica, cuando se analiza por separado la inversión en los distintos niveles de formación.

Para la contrastación empírica de las hipótesis segunda y tercera se requeriría determinar los efectos de las variables explicativas de interés (ideología y desigualdad, respectivamente) sobre el gasto relativo en cada nivel.

Cuadro 2. Resumen de las hipótesis de la investigación

Hipótesis	
H1	Falta de efecto sistemático de ideología y desigualdad sobre gasto educativo total
H2	Partidos de izquierda invierten más en Primaria; partidos de derecha en Terciaria
H3	Ante creciente desigualdad, aumenta el gasto en nivel de Primaria

3. La búsqueda de los datos más adecuados y la descripción de las variables

La contrastación empírica de estas tres hipótesis requería disponer de series largas (desde aproximadamente la Segunda Guerra Mundial) para una muestra amplia de países desarrollados que contuvieran, para cada año, la siguiente información básica:

- la intensidad del gasto público total y en cada nivel educativo,
- la ideología del partido en el Gobierno,
- un indicador fiable del grado de desigualdad económica del país.

Ninguna base de datos existente contenía esta información, por lo que fue preciso construir una matriz de datos original a partir de diversas fuentes. Para medir la intensidad del gasto público (total y en cada nivel de enseñanza) se recurrió a los anuarios estadísticos publicados por la UNESCO en varios años. Fue preciso consultar un amplio número de anuarios (1977, 1980-1984, 1986-1987, 1991-1994 y 1996-1998) para poder contar con el máximo número de observaciones (años) posibles para cada país. En el momento de la recogida de los datos, no existía una versión electrónica de los datos, por lo que fue preciso vaciar todos los anuarios en papel disponibles en la biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid.

Al contener estos anuarios información retrospectiva, es decir, referida a años anteriores, en ocasiones se detectaron incoherencias entre valores para un mismo año en distintos anuarios. En esos casos, se optó por considerar como valor más preciso aquél que aparecía en el anuario más reciente, al entender que este valor había sido actualizado por la propia organización.

Los datos de la UNESCO ofrecían varias posibilidades para el análisis. Por un lado, se disponía de información respecto al gasto total en educación pública como porcentaje del Producto Nacional Bruto (en lugar del Producto Interior Bruto, que es el indicador más habitualmente utilizado).⁴⁵ Por otro lado, se disponía de información sobre el gasto relativo en distintos niveles, aunque no para todos los países/años que idealmente formaban la muestra inicial. Mientras la definición del gasto en Terciaria se mostraba relativamente estable a lo largo del tiempo, y entre países diferentes, en el nivel formativo más básico se encontraron cambios en las definiciones (el nivel Primaria incluía en algunos años/países y no en otros la Educación Infantil), por lo que se decidió tomar conjuntamente el nivel de Primaria y los inferiores a éste (si estaban recogidos). Por su parte, la Educación Secundaria también estaba sujeta a algunos problemas de definición pero se optó además por excluirla del análisis por razones sustantivas, ya que los supuestos sobre sus efectos distributivos son analíticamente menos claros (véase el cuadro 1).

La medida alternativa al gasto total que se construye para el análisis solamente toma, por lo tanto, los niveles extremos, Primaria y Terciaria, y excluye los niveles de Secundaria. En concreto, se construye una razón entre el gasto en el nivel de Terciaria y en el nivel de Primaria (T/P). La interpretación de la razón es como sigue: valores iguales a uno indicarían una idéntica inversión en Terciaria que en Primaria; valores por encima (debajo) de uno apuntarían a una inversión mayor (menor) en el nivel de Terciaria respecto a Primaria.

Para medir la ideología del partido en el Gobierno se eligieron los datos Database of Political Institutions (DPI, 2001) de Beck et al. (2001) actualizados en 2004. Esta base de datos fue construida por un grupo del Banco Mundial específicamente para analizar distintos aspectos de la economía política y las instituciones políticas de un gran número de países. Los datos han sido actualizados en diversas ocasiones; en el momento de escribir este capítulo, en la página web del Banco Mundial se encontraba como versión más actualizada la correspondiente a 2010. Los datos se pueden descargar directamente, sin registro previo y gratuitamente, en el vínculo <http://econ.worldbank.org>.

La variable original referente a la ideología del partido en el Gobierno incluía tres posibles valores: izquierda, centro y derecha. A efectos de estilizar el modelo y simplificar la interpretación de los

resultados, se desestimó la categoría intermedia. La variable resultante que se utiliza en el análisis empírico, IZQUIERDA, es una variable dicotómica (en inglés, dummy)⁴⁶ en la que el valor 0 corresponde a la ideología de derecha y el valor 1 a la ideología de izquierda.

La medida de desigualdad agregada para cada país/año que se utilizó procede de las series ofrecidas por el Luxembourg Income Study (LIS). Los microdatos que LIS armoniza y custodia no se pueden obtener directamente; los investigadores deben enviar sus propios programas de sus explotaciones y la organización les envía los resultados bien por correo electrónico, bien a través de una aplicación habilitada para ello (job submission interface). La organización, en sus Key Figures (<http://www.lisdatacenter.org/data-access/key-figures>), proporciona datos agregados sobre algunos indicadores relevantes para todos los países y años que se incluyen en su proyecto.⁴⁷ Uno de estos indicadores para los que se facilitan series es el nivel de desigualdad (coeficiente de Gini) calculado a partir de distintas bases de datos individuales para cada país/año. El coeficiente de Gini adopta valores entre 0 y 1. El valor 0 representa igualdad total y el valor 1 desigualdad total. En ocasiones, como en el artículo que se está resumiendo, se hace referencia al índice de Gini (en lugar del coeficiente); se trata del mismo valor multiplicado por 100, con lo que el valor 0 sigue representando completa igualdad y el valor 100 completa desigualdad. Dado que la periodicidad de los datos es, en el mejor de los casos, quinquenal, se realizó una interpolación lineal de los índices de Gini para completar las series temporales. Los valores resultantes de esta interpolación son los que se utilizan como principal medida de desigualdad a lo largo del artículo. La variable resultante, GINI, es una variable continua que expresa el nivel de desigualdad de renta disponible equivalente (renta disponible en el hogar ajustada por el tamaño de éste) excluyendo los valores iguales a 0. En la muestra de países/años que se maneja en el artículo, el nivel de desigualdad económica varía entre 19,7 (valor que corresponde a Suecia en 1981) y 49,5 (valor de México en 1994).

Además de las variables principales, dependiente e independientes, del trabajo, a lo largo del análisis empírico se incorporan varios controles. La idea de controlar el efecto de terceras variables tiene su origen en Ciencias Sociales en el «problema de las relaciones espurias». Estamos ante un caso de una relación espuria entre dos variables, una independiente, X, y otra dependiente, Y, cuando la correlación entre ambas se debe a una tercera variable, Z, que la explica (Lago, 2008). Para realizar inferencias causales no sesgadas a partir de los datos observados es necesario, en consecuencia, aislar el efecto de Z. En términos sustantivos, esta idea se traduce en que es necesario descartar que la relación que se espera entre las variables independientes de interés y la variable dependiente se deba, en realidad al efecto de otros factores relacionados con ellas.

A continuación se describe la procedencia de las variables de control que se incorporan al análisis empírico y se ofrece una breve referencia a la justificación teórica para su inclusión. Estas razones teóricas se explican con detalle en las páginas 667 y 668 del artículo.

En el caso del gasto total en educación como variable dependiente, se incluyen las siguientes variables de control:

- El Producto Interior Bruto (en los cuadros, INGRESO) real per cápita en dólares constantes (tomando 1996 como año base) se considera un indicador del nivel de desarrollo económico. Hay al menos tres argumentos para esperar una asociación positiva entre esta variable y el gasto público en educación: (1) a mayores niveles de desarrollo, mayor capacidad de ampliar la provisión de educación; (2) en sociedades con mayor desarrollo y mayor peso del sector terciario de la economía, habrá mayores incentivos individuales para invertir en formación; (3) la productividad de las cualificaciones de los trabajadores se eleva en etapas posteriores del proceso de industrialización. Esta variable se extrae de la versión 6.1 de la base de datos Penn World Table (Heston, Summers y Aten, 2002). Estos datos (en diferentes versiones) se pueden descargar en el vínculo: http://pwt.econ.upenn.edu/php_site/pwt_index.php del Center for International Comparisons of Production, Income and Prices de la Universidad de Pensilvania. El acceso es gratuito y no requiere registrarse.

- La proporción de la población menor de 14 años (población en edad escolar obligatoria; en los cuadros, POBL<14) se espera que esté relacionada positivamente con la variable dependiente: cuanto mayor es la fracción de población en edad escolar de un país, mayores recursos se precisarán, ceteris paribus. La variable procede de World Development Indicators 2000 recogidos por el Banco Mundial

(2000). Estos datos se pueden obtener y descargar de manera gratuita y sin registro previo en el vínculo: <http://databank.worldbank.org/ddp/home.do> del Banco Mundial.

- La proporción de población rural respecto al total de población (en los cuadros, RURAL) se incluye en los análisis para controlar dos posibles efectos de signo contrapuesto: por un lado, en áreas rurales la provisión de educación requiere una inversión fija mayor que en áreas urbanas (efecto positivo sobre la variable dependiente); por otro lado, se espera una menor demanda de educación en el entorno rural dado que los mercados laborales agrícolas requieren dotaciones menores de formación (efecto negativo sobre la variable dependiente). Este indicador también procede de los datos de World Development Indicators 2000 (Banco Mundial, 2000).

- El total de importaciones y exportaciones como porcentaje del PIB se toma como indicador del grado de apertura comercial de un país (en los cuadros, APERTURA COMERCIAL). A partir de un umbral de desarrollo, se espera que aumente la inversión educativa cuanto más expuestas estén las economías a los mercados globales (efecto positivo sobre el gasto). Estos datos están recogidos por el Banco Mundial en su base de datos World Development Indicators 2000 (Banco Mundial, 2000).

- En las especificaciones (3) y (4) del cuadro 5 y (2), (4) y (5) del cuadro 6 se incluyen varias variables dicotómicas (dummies) para controlar posibles efectos de periodo que no son observables para el investigador y que son comunes para todos los países (los llamados efectos fijos de periodo) que correlacionan con el gasto público en educación.

- Por último, en las especificaciones (4) del cuadro 5 y (5) del cuadro 6 se incorporan variables dicotómicas (dummies) referidas a cada país para controlar el posible efecto de características no observadas de cada contexto (los llamados efectos fijos de los países) y que afectan al nivel de gasto en educación.

En el caso de la razón de gasto entre el nivel de Terciaria y el nivel de Primaria como variable dependiente, además de INGRESO, APERTURA COMERCIAL, DÉCADAS y PAÍSES, se añaden los siguientes controles:

- El gasto en Secundaria (en el cuadro, GASTO SECUNDARIA) y el gasto total en educación (en el cuadro, GASTO TOTAL EDUC) se incorporan simplemente como una corrección de orden técnico para descartar que los cambios en la razón de gasto entre Terciaria y Primaria se deban en realidad a variaciones en el gasto total o en el gasto en el nivel de Secundaria. Las variables se obtienen de los anuarios UNESCO antes descritos.

- El tamaño total de la población se incluye en este caso en lugar la proporción de población en edad escolar (dado que se espera que el efecto de POBL<14 esté recogido al menos en parte por el gasto en Educación Secundaria). Se espera que, en países poco poblados, la inversión adicional en educación universitaria sea, en términos relativos, más costosa que la inversión en niveles inferiores (efecto positivo sobre la variable dependiente). A efectos de normalizar su distribución y de facilitar la interpretación de los resultados, la variable se incluye en los modelos en forma logarítmica (en el cuadro, LOG(POBL)). Los datos proceden de la base de datos World Development Indicators 2000 (Banco Mundial, 2000).

- El tipo de régimen político (en los cuadros, RÉGIMEN), procedente de Przeworski et al., (2000), se introduce para evitar una posible distorsión causada por los países dictatoriales con ideología de izquierda con una alta incidencia de la educación pre-escolar, que permite la plena incorporación de las mujeres al mercado laboral y que podría reducir la razón entre el gasto en Terciaria y el gasto en Primaria. La información se incorpora como un indicador dicotómico referido al régimen político (valor 0 para democracia y 1 para dictadura).

Cuadro 3. Resumen de la procedencia de las variables utilizadas en la investigación

Variables dependientes

Gasto público total en educación	UNESCO, vari
Gasto público en educación por niveles (razón T/P)	UNESCO, vari
Variables independientes principales	
Ideología del partido en el Gobierno (IZQUIERDA)	DPI, 2001
Nivel de desigualdad económica (GINI)	LIS Key Figu
Variables de control	
PIB real per cápita (INGRESO)	Penn World
Proporción de la población menor de 14 años (POBL<14)	World Devel
Proporción de población rural (RURAL)	World Devel
Total de importaciones y exportaciones como porcentaje del PIB (APERTURA COMERCIAL)	World Devel
Gasto público en Secundaria (GASTO SECUNDARIA)	UNESCO, vari
Tamaño de la población, en logaritmo (LOG(POBL))	World Devel
Dictadura/democracia (RÉGIMEN)	Przeworski e
Gasto público total en educación (GASTO TOTAL EDUC)	UNESCO; vari
DÉCADAS (variables dummies)	
PAÍSES (variables dummies)	

En el apéndice del artículo, además, se incluye un cuadro con los principales estadísticos descriptivos de todas las variables utilizadas en el análisis. Mostrar estos descriptivos es útil para que el lector obtenga información básica sobre la distribución de las variables y el número de valores perdidos en cada una.

¿Cómo estar seguros de que se están usando los mejores datos disponibles? En la mayoría de las ocasiones, la calidad de los datos puede considerarse relativa, es decir, dependerá de los objetivos concretos de nuestra investigación y de los requisitos irrenunciables en la naturaleza de los contenidos sustantivos, la cobertura de la muestra, etcétera. Antes de seleccionar una fuente de datos, es recomendable leer con atención la documentación técnica asociada a ésta y cotejar, en los trabajos que utilicen esa fuente, el uso habitual que de ella se hace. Cuando no hay razones técnicas o sustantivas para decantarse por una fuente sobre el resto, es recomendable comprobar si los resultados que se obtienen son sensibles al uso de una u otra. Si los resultados no muestran diferencias sustanciales, el investigador puede confiar en que sus conclusiones no estarán afectadas por la elección de una fuente de datos en particular.

En el caso de esta base de datos de construcción propia fue necesario recurrir a un número relativamente amplio de fuentes; lo más habitual, sin embargo, en Ciencias Sociales, es que en la investigación se utilicen datos secundarios, es decir, datos recopilados por una organización que los distribuye para ser analizados por la comunidad científica. De los distintos niveles de agregación que pueden tener los casos, lógicamente son los datos referentes a individuos los que exigen que las variables de interés se encuentren en una única base de datos.⁴⁸

Una vez identificadas las fuentes de datos más fiables para cada una de las variables requeridas para el análisis (variables principales de interés y variables de control), se construyó una matriz de datos con las variables en las columnas y los países/año en las filas, como se muestra en el cuadro 4. Se puede observar que Canadá es el primer país incorporado, Méjico es el segundo y así sucesivamente hasta completar la muestra inicial de casos: los 30 países de la OCDE más los países europeos no pertenecientes a esta organización —en total, 53 países, incluyendo Estados cuyas fronteras territoriales se han ido alterando a lo largo del tiempo. Para cada uno de los países, cada fila en la matriz representa un año; por ello se habla de cada observación como país/año. El análisis cubre los años 1960 a 2000, aunque no para todos los países y años se dispone de información completa. Igual que en las bases de datos con una sola observación para cada país, en las columnas de la matriz está recogida la información sobre las variables necesarias para el análisis empírico; la diferencia es que en este caso, los valores que adoptan esas variables varían a lo largo del tiempo.

Cuadro 4. Elaboración de la matriz de datos

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	country	year	total	primary	secondary	tertiary	total	primary	secondary	tertiary	total	primary	secondary
1	Canada	1960											
2	Canada	1961											
3	Canada	1962											
4	Canada	1963											
5	Canada	1964											
6	Canada	1965	6.00	18.5							72.9	20.4	
7	Canada	1966											
8	Canada	1967											
9	Canada	1968											
10	Canada	1969											
11	Canada	1970											
12	Canada	1971									65	27.4	
13	Canada	1972											
14	Canada	1973											
15	Canada	1974	7.40								60.4	26.3	
16	Canada	1975	7.60	17.8							63.3	28.9	
17	Canada	1976	7.80	18.4							60.4	26.3	
18	Canada	1977	8.30	18.9							60.6	26.8	
19	Canada	1978	8.10	18.5							64.4	27.6	
20	Canada	1979	7.60	18.3							60.3	27.3	
21	Canada	1980	6.90	18.3							66.3	27.4	
22	Canada	1981	7.80	17							66	27	
23	Canada	1982	8.00								65.2	27.9	
24	Canada	1983	7.70								63.8	26.7	
25	Canada	1984	7.20	15.2							63.8	27.9	
26	Canada	1985	6.60	11.9							63.6	28.7	
27	Canada	1986	7.50	15.5							61.7	28.8	
28	Canada	1987	7.30	15.4							61.9	28.4	
29	Canada	1988	7.20	15.9							60.9	29	
30	Canada	1989	6.50	14							60.9	29.1	
31	Canada	1990	6.80	14.2							62.2	28.6	
32	Canada	1991	7.40										
33	Canada	1992	7.60	14.3							60.8	27.9	
34	Canada	1993	7.30	13.7							65.5		
35	Canada	1994	7.00	13.6							61.6		
36	Canada	1995											
37	Canada	1996											
38	Canada	1997											
39	Canada	1998											
40	Canada	1999											
41	Canada	2000											
42	Mexico	1960											
43	Mexico	1961											
44	Mexico	1962											
45	Mexico	1963											
46	Mexico	1964											
47	Mexico	1965	2.40	8.2									
48	Mexico	1966											
49	Mexico	1967											
50	Mexico	1968											
51	Mexico	1969											
52	Mexico	1970	2.40	8.5									
53	Mexico	1971											
54	Mexico	1972											
55	Mexico	1973											
56	Mexico	1974	3.30										
57	Mexico	1975	3.80	11.9									
58	Mexico	1976	4.60										
59	Mexico	1977	4.80	11.7									
60	Mexico	1978	4.80	12.9									
61	Mexico	1979	4.00										
62	Mexico	1980											

Esta matriz de datos puede crearse directamente en cualquiera de los programas de análisis de datos de uso frecuente (SPSS, Stata, SAS, R...) o bien ser transferida a estos programas para el tratamiento estadístico desde una hoja de cálculo tipo Excel.

4. ¿Qué métodos sirven mejor al propósito de los objetivos de la investigación?

En una excelente monografía sobre las reglas de la investigación en las Ciencias Sociales, Firebaugh (2008) señala la importancia de que los métodos sean los sirvientes y no los amos de la investigación. Aunque parezca una recomendación obvia, en realidad no siempre, al revisar las contribuciones en el área, se tiene la certeza de que el investigador ha elegido el mejor método existente para comprobar sus hipótesis. Y no es difícil encontrar contribuciones más preocupadas por la aplicación de una técnica en particular que por construir un buen encaje entre los argumentos sustantivos y la práctica empírica.

Parece claro que la comprobación de las tres hipótesis que se han descrito requiere el uso del análisis de regresión para identificar las relaciones (en principio causales) entre las principales variables de interés, descontando el posible efecto de las variables de control. La variable dependiente, el gasto público en educación, se toma como una variable numérica/continua, si bien en sentido estricto, al tener valores por definición acotados sería una variable censurada. Tras comprobar que la distribución de la variable seguía una distribución normal, se estimaron modelos de regresión lineal⁴⁹ por Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) con diferentes especificaciones para cada una de las dos versiones que se utilizan de la variable dependiente:

- El gasto total en educación como porcentaje del Producto Nacional Bruto (PNB).
- La razón de gasto en educación Terciaria respecto a Primaria (T/P).

Aunque los datos, como se ha señalado antes, consisten en series temporales para un buen número de países, el interés sustantivo del artículo radica en la comparación entre contextos con configuraciones diferentes de las principales variables más que en detectar los patrones temporales de éstas (es decir, más en los niveles de las variables que en las diferencias en ellos a lo largo del tiempo). Salvo en el caso de una prueba de sensibilidad que se explicará al final de este capítulo, no se consideró necesario, por lo tanto, aplicar métodos específicos para el análisis de datos repetidos en el tiempo.⁵⁰ Sí se tuvo en cuenta la repetición de observaciones (países) a lo largo del tiempo utilizando en la estimación errores típicos robustos.

5. La presentación y discusión de los resultados

La comprobación de la primera hipótesis requiere la construcción de un modelo en el que la variable dependiente es el gasto público total en educación (en términos relativos al PNB). Las variables independientes (o explicativas) de interés son la ideología del partido en el Gobierno y el nivel de desigualdad económica. Los resultados de este análisis, que se reproducen en el cuadro 5 (página 666 del artículo), apoyan dos conclusiones:

- En las sucesivas especificaciones (1) a (4), ninguno de los coeficientes asociados a la variable IZQUIERDA es estadísticamente significativo. Por lo tanto, se debe concluir que el presupuesto destinado a educación es estadísticamente independiente de la ideología del partido en el Gobierno.

- Los coeficientes asociados a la variable GINI son negativos y tienden a ser, pero no de manera consistente, estadísticamente significativos. Por ello se concluye que a mayor desigualdad económica tiende a haber una tasa menor, en ningún caso mayor como apuntaba la literatura, de gasto público.

Estos dos resultados, que cuestionan el consenso académico sobre la cuestión y ofrecen apoyo a la primera hipótesis del trabajo, son robustos a la inclusión de los controles demográficos y económicos que se consideraron relevantes (nivel de desarrollo, estructura de la población, globalización, variables dicotómicas referidas a las décadas, variables dicotómicas referidas a cada país).

H1: Falta de efecto sistemático de ideología y desigualdad sobre gasto educativo total: recibe sustento

Cuadro 5. Gasto público total en educación (% del PNB)

	(1)	(2)	(3)	(4)
IZQUIERDA	-0,160	-0,092	-0,198	0,097
(0,149)	(0,152)	(0,162)	(0,139)	
GINI	-0,110	-0,158	-0,162	-0,017
(0,012)***	(0,018)***	(0,021)***	(0,032)	
INGRESO		0,118	0,115	-0,250
	(0,022)***	(0,022)***	(0,040)***	
POBL<14		0,132	0,136	-0,091
	(0,021)***	(0,020)***	(0,056)	
RURAL		0,005	0,006	-0,169
	(0,007)	(0,007)	(0,107)	
APERTURA COMERCIAL		0,003	0,002	0,008
	(0,003)	(0,003)	(0,008)	
DÉCADAS (dummies)			sí	sí
PAÍSES (dummies)				sí
Constante	9,236	5,456	6,246	16,289
(0,365)***	(0,909)***	(0,941)***	(2,651)***	
Observaciones	253	238	238	238
R-cuadrado	0,22	0,44	0,47	0,83
R-cuadrado (intra-grupos)				0,23
N de países				24

Nota: La variable INGRESO está expresada en miles. Errores típicos robustos entre paréntesis.
*significativo al 10%; **significativo al 5%; ***significativo al 1%.

Para poner a prueba la segunda hipótesis se replica el análisis anterior pero utilizando esta vez como variable dependiente la razón de gasto entre los niveles de Terciaria y Primaria (T/P) en lugar del gasto total. Los resultados (mostrados en la página 671 del artículo y reproducidos en el cuadro 6) confirman las expectativas iniciales: los gobiernos de izquierda presentan, en media, niveles menores en la razón de gasto T/P que los de derecha (el coeficiente asociado a la variable IZQUIERDA son sistemáticamente negativos y estadísticamente significativos). Los partidos socialdemócratas, por lo tanto, optan por una configuración de la inversión en educación más orientada hacia el nivel básico que los partidos conservadores. De nuevo el resultado se mantiene cuando se incluyen las variables de control (gasto en Secundaria y gasto total en educación, nivel de desarrollo, estructura de la población, globalización, tipo de régimen, variables dicotómicas referidas a las décadas, variables dicotómicas referidas a cada país).

H2: Partidos de izquierda invierten más en Primaria; partidos de derecha en Terciaria: recibe sustento e

Cuadro 6. Distribución del gasto público en educación T/P (Terciaria/Primaria)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
IZQUIERDA	-0,152	-0,078	-0,400	-0,540	-0,418
(0,037)***	(0,036)**	(0,236)*	(0,273)**	(0,192)**	
GINI	-0,010	-0,004	-0,014	-0,010	-0,036
(0,004)**	(0,005)	(0,006)**	(0,006)*	(0,008)***	
GASTO SECUNDARIA	0,011	0,006	0,010	0,005	0,003
(0,002)***	(0,003)**	(0,002)***	(0,003)	(0,003)	
GINI*IZQUIERDA			0,009	0,017	0,013
		(0,008)	(0,010)*	(0,007)*	
INGRESO		0,013		0,014	0,030
	(0,005)**		(0,005)**	(0,011)***	
APERTURA COMERCIAL		0,004		0,004	0,001
	(0,001)***		(0,001)***	(0,002)	
LOG(POBL)		0,105		0,105	-0,808
	(0,033)***		(0,031)***	(0,290)***	
RÉGIMEN		0,177		0,181	-0,026
	(0,084)**		(0,081)**	(0,050)	
GASTO TOTAL EDUC		0,025		0,031	0,079
	(0,024)		(0,023)	(0,023)***	
DÉCADAS (dummies)		sí		sí	sí
PAÍSES (dummies)					sí
Constante	0,605	-1,822	0,731	-1,691	13,935
(0,123)***	(0,655)***	(0,199)***	(0,627)***	(4,939)***	
Observaciones	179	164	179	164	164
R-cuadrado	0,23	0,31	0,23	0,32	0,89
R-cuadrado (intra-grupos)					0,37
N de países					20

Nota: La variable INGRESO está expresada en miles. Errores típicos robustos entre paréntesis. *significativo al 10%; **significativo al 5%; ***significativo al 1%.

La tercera hipótesis del artículo también encuentra respaldo empírico, como se desprende del mismo cuadro 6. Los coeficientes asociados a la variable GINI tienden a ser estadísticamente significativos y tienen signo negativo. Este resultado indica que niveles mayores de desigualdad se asocian a una disminución del peso relativo de la inversión en Terciaria a favor del gasto en el nivel primario. Por ello, se puede concluir que allí donde los Gobiernos deban incorporar las demandas del votante mediano, al aumentar el nivel de desigualdad —y, por lo tanto, empobrecerse el votante mediano— en mayor medida se intensificará la inversión en el nivel de Primaria en detrimento de Terciaria. Una vez más, el resultado no se ve alterado sustancialmente cuando se especifican modelos con controles.⁵¹

H3: Ante creciente desigualdad, aumenta gasto en nivel de Primaria: recibe sustento empírico.

La información contenida en los cuadros 5 y 6 supone una presentación bastante ortodoxa de los resultados de los análisis de regresión. Aunque la información concreta que se desea transmitir al lector puede variar, la práctica empírica aconseja mostrar en los cuadros, y hacer referencia en la discusión de los resultados en el texto, al menos a los siguientes cinco aspectos.

En primer lugar, se debe aludir al signo y la magnitud de los coeficientes. Es importante mostrar si los efectos que esperábamos encontrar (en su signo y, si procede, en su tamaño) efectivamente tienen lugar. Al margen de una mínima interpretación técnica de los coeficientes, es fundamental «traducir» esa información estadística en términos de las implicaciones sustantivas de ese resultado. Es oportuno recordar que los efectos grandes no son necesariamente importantes (pueden resultar triviales) y los efectos pequeños o inexistentes pueden, sin embargo, tener relevancia teórica o empírica.

En segundo lugar, es necesario hacer referencia a la significatividad de los coeficientes. Es habitual presentar el coeficiente junto con el error típico (entre paréntesis) acompañados de una marca gráfica de la significatividad estadística (por ejemplo, uno, dos o tres asteriscos dependiendo del nivel que se tome). Se debe recordar, sin embargo, que la significatividad estadística debe ir acompañada de la significatividad sustantiva. ¿Qué quiere decir, en términos sustantivos, que un efecto es estadísticamente significativo?

En tercer lugar, se debe mencionar cómo se modifican los coeficientes asociados a las principales variables explicativas con la inclusión de los controles relevantes. Está claro que, estadísticamente, interesa que los efectos de las variables de interés no estén contaminados por otras variables, es decir, interesa detectar los efectos netos. Por ello, siempre es necesario incorporar en las especificaciones de los modelos aquellas variables que pueden estar interviniendo en la explicación de la variable dependiente. En algunas ocasiones, además, los controles pueden tener per se interés sustantivo. En el análisis empírico que se está exponiendo en este capítulo, para la contrastación de las hipótesis es necesario determinar el peso de la ideología y de la desigualdad una vez que se cancela el posible efecto del nivel de desarrollo, de la estructura de la población, etcétera. La interpretación se centra, por lo tanto, en medir el efecto neto de las variables independientes principales, pero también tiene interés teórico propio conocer el comportamiento de algunas de las variables de control. Es fundamental para el argumento del artículo detectar cómo los efectos de las variables independientes de interés varían al incluir un control sustantivamente relevante (es decir, comparar los coeficientes y la significatividad de IZQUIERDA y de GINI en las distintas especificaciones, sin y con controles).

En otras ocasiones, sin embargo, los argumentos teóricos y las hipótesis derivadas de éstos que se desean contrastar no requieren hacer referencia a las variables de control. En ese caso, aunque la estimación se realice incluyendo estos controles (de otra forma, la exclusión de variables relevantes daría lugar a una estimación sesgada), se puede optar por no presentar al lector la información detallada referente a sus efectos sobre la variable explicada. Simplemente se indicaría que forman parte de la estimación, como es el caso de las dummies relativas a países y décadas en los cuadros 5 y 6.

En cuarto lugar, se debe proporcionar información sobre el número de casos sobre el que se realiza la estimación. En ocasiones alguna de las variables relevantes para el análisis presenta problemas al tener un número elevado de valores perdidos. Es útil dar a conocer al lector el tamaño de la muestra que se utiliza en cada caso y, si procede, ofrecer alguna información sobre si el patrón de pérdida de casos es o no aleatorio (Rivero, 2011).

Por último, se suele mostrar alguna medida de la bondad del ajuste del modelo. En el contexto de la regresión lineal multivariable, las medidas más usadas son el coeficiente de determinación R-cuadrado o el coeficiente R-cuadrado ajustado (para controlar por el número de variables incluidas en la estimación). La presentación de este tipo de información del ajuste es más bien indicativa; obtener una R-cuadrado alta no es sinónimo de un hallazgo relevante, de la misma forma que una R-cuadrado modesta no debe inducirnos a ampliar artificialmente el número de variables explicativas incluidas. Es importante encontrar un equilibrio entre completitud del modelo (es decir, que no haya variables relevantes omitidas, para evitar un sesgo en los resultados) y parsimonia (es decir, la selección de un modelo que represente lo más fielmente posible el fenómeno que se está tratando de explicar con el menor número posible de elementos, dado que la inclusión de variables que no son relevantes hace que se incurra en ineficiencia). En los modelos que se estiman en el artículo, se puede observar el notable

cambio en la R-cuadrado cuando se incluyen las variables dicotómicas referentes a las décadas y, sobre todo, a los países. En el cuadro 5, por ejemplo, se pasa de una R-cuadrado de 0,44 en la especificación (2), en la que se incluyen solamente los controles teóricamente relevantes, a 0,83 en la especificación (4) en la que se añaden las variables de efectos fijos. Añadir los efectos fijos de países no aporta ninguna información relevante para la explicación de la variable dependiente y, sin embargo, hace que el coeficiente de determinación aumente espectacularmente.

6. Pruebas de sensibilidad: ¿son robustos los resultados?

A menudo, al evaluar los resultados obtenidos en una investigación puede surgir la cuestión de hasta qué punto éstos pueden estar condicionados por algunas de las decisiones analíticas tomadas. En ese caso, le corresponde al propio investigador poner a prueba la robustez de sus conclusiones. El objetivo es doble: en el orden deontológico, descartar que los resultados obedezcan a algún artificio metodológico controlable por el investigador; en el orden práctico, minimizar la vulnerabilidad del trabajo durante el proceso de difusión en congresos y evaluación en revistas científicas. En el artículo que se está exponiendo, se realizaron pruebas de sensibilidad de diversa naturaleza.

En primer lugar, como ya se ha explicado, se incluyeron las variables de control teóricamente más pertinentes para descartar que los efectos de las variables principales (en este caso, ideología y desigualdad económica) se debieran, en realidad, a factores correlacionados con éstos y que no estuvieran incluidos en el modelo. En el artículo, todos los resultados se mantienen cuando se incorporan a los modelos los correspondientes controles, lo que garantiza que los resultados son robustos y, en consecuencia, fiables.⁵² Sin embargo, es conveniente recordar que en todo modelo hay una parte sustancial de la variabilidad de la variable dependiente que no se logra explicar con las variables independientes de interés y los controles. Esa parte no explicada del modelo en realidad debería ser objeto de investigación: ¿cuáles son los factores que no se están teniendo en cuenta y que pueden estar influyendo en la variable dependiente? En buena medida, la labor investigadora consiste en «vaciar» esa parte no explicada y dotarla de contenido sustantivo elaborando argumentos teóricos plausibles, formulando, a partir de ellos, hipótesis de trabajo y contrastándolas empíricamente.

En segundo lugar, se puso a prueba la estabilidad de los resultados cuando se tiene en cuenta una posible tendencia temporal en la variable dependiente. Para ello se estimaron los modelos incluyendo variables dicotómicas relativas a las décadas (efectos fijos de décadas). La inclusión de estos controles temporales no afecta a los resultados sustantivos del artículo.

En tercer lugar, se tuvo en cuenta la posibilidad de que los resultados obtenidos estuvieran en parte afectados por características no observadas de los países (efectos fijos de los países). En este caso sí se detectaron algunos cambios en los resultados de los modelos de regresión (significatividad de la variable desigualdad y cambio en el signo asociado a la variable ideología), aunque éstos no afectaron a la consistencia de la primera hipótesis que se ponía a prueba.

En cuarto lugar, en el artículo se discuten las dificultades para utilizar operacionalizaciones alternativas, tal vez superiores, de algunas de las variables de interés. Por ejemplo, pudiera ser que la posición del votante mediano, tal y como se postula en la teoría (Meltzer y Richard, 1981), estuviera reflejada de manera más apropiada a través del porcentaje de ingresos totales en poder de la población que ocupa el tercer quintil (quintil intermedio) de la distribución. Esta medida, cuando el objetivo es realizar comparaciones internacionales a lo largo del tiempo, habitualmente se extrae de la base de datos de Deininger y Squire (1996) y su actualización por el Instituto Mundial para la Investigación del Desarrollo Económico de las Naciones Unidas (UNU-WIDER, 2005). Sin embargo, dado el reducido número de observaciones disponibles y la consiguiente reducción de la muestra, se optó por utilizar el coeficiente de Gini. También se hubiera podido mantener la categoría «centro» en la variable ideología del partido en el Gobierno, que fue, sin embargo, desechada en el análisis por concentrar únicamente el 7% de los casos y por resultar sustantivamente poco interpretable dadas las hipótesis planteadas.

7. Recapitulación

En este capítulo se ha resumido el planteamiento de una investigación sobre los determinantes del gasto público en educación. La definición de la pregunta de investigación se construyó ensamblando argumentos teóricos y evidencia empírica de dos disciplinas relativamente independientes. Las hipótesis derivadas de estos planteamientos teóricos revelaron la necesidad de construir una base de datos propia a partir de un gran número de fuentes diferentes para proceder a su contrastación empírica. En estas páginas se ha intentado mostrar cómo engranar el discurso teórico con la práctica empírica usando un análisis de regresión lineal, una técnica ampliamente incorporada en las Ciencias Sociales. Se ha hecho especial hincapié en la interpretación sustantiva de los resultados y en la puesta a prueba de la robustez de estos mediante comprobaciones de su sensibilidad en distintos sentidos.

Bibliografía

Ansell, B. (2006). *From the Ballot to the Blackboard. The Redistributive Political Economy of Education*, Departamento de Gobierno, Universidad de Harvard, tesis doctoral.

Banco Mundial (2000). *World Development Indicators 2000*, Banco Mundial, CD-ROM, Washington D.C.

Beck, T., Clarke, G., Groff, A., Keefer, P. y Walsh, P. (2001). «New Tools in Comparative Political Economy: The Database of Political Institutions», en *World Bank Economic Review*, 15 (1), págs. 165-176.

Boix, C. (1997). «Political Parties and the Supply Side of the Economy: The Provision of Physical and Human Capital in Advanced Economies, 1960-90», en *American Journal of Political Research*, 41 (3), págs. 814-845.

— (1996), *Partidos políticos, crecimiento e igualdad. Estrategias económicas conservadoras y socialdemócratas en la economía mundial*, Alianza Universidad, Madrid.

Breen, R. (coord.) (2004). *Social Mobility in Europe*, Oxford University Press, Oxford.

Bussemeyer, M.R. (2007). «Determinants of Public Education Spending in 21 OECD Democracies, 1980-2001», en *Journal of European Social Policy*, 14 (4), págs. 582-610.

Castles, F. (1989). «Explaining Public Education Expenditure in OECD Nations», en *European Journal of Political Research*, 17, págs. 431-448.

Deininger, K. y Squire, L. (1996). «Measuring Inequality: A New Data-Base», en *World Bank Economic Review*, 10 (3), págs. 565-591.

Firebaugh, G. (2008). *Seven Rules for Social Research*, Princeton University Press, Princeton (Nueva Jersey).

Heston, A., Summers, R. y Aten, B. (2002). *Penn World Table Version 6.1*, Center for International Comparisons at the University of Pennsylvania (CICUP).

Lago, I. (2008). *La lógica de la explicación en las Ciencias Sociales. Una introducción metodológica*, Alianza Editorial, Madrid.

Lewis-Beck, M. (1980). *Applied Regression: An Introduction*, Sage Publications, Thousand Oaks (California).

Luxembourg Income Study (LIS) Key Figures, descargado de la página web <http://www.lisproject.org/keyfigures.htm> en agosto de 2007.

Manzano, D. y Salazar, L. (2009). «Es la inversión pública en educación una política redistributiva? Un análisis de la composición del gasto por nivel de enseñanza», en *Revista Internacional de Sociología*, 67 (3), págs. 655-679.

Mare, R.D. (1993). «Educational Stratification on Observed and Unobserved Components of Family Background», en Shavit, Y. y Blossfeld, H.P. (coords.), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder (Colorado), págs. 351-76.

- Meltzer, A.H. y Richard, S.F. (1981). «A Rational Theory of the Size of Government», en *Journal of Political Economy*, 89(5), págs. 914-927.
- Moore, D.S. (2006). *The Basic Practice of Statistics*, W. H. Freeman and Company, Nueva York.
- Pampel, F.C. (2000). *Logistic Regression: A Primer*, Sage Publications, Thousand Oaks (California).
- Przeworski, A., Alvarez, M., Cheibub, J. y Limongi, F. (2000). *Democracy and Development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rivero, G. (2011). *Análisis de datos incompletos en Ciencias Sociales*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Saint-Paul, G. y Verdier, T. (1993). «Education, Democracy and Growth», en *Journal of Development Economics*, 42, págs. 399-407.
- Shavit, Y. y Blossfeld, H.P. (coord.) (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder (Colorado).
- UNESCO (varios años). *Anuario Estadístico*, UNESCO, París.
- UNU-WIDER (2005). *World Income Inequality Database*, Version 2.0a, descargado de la página web <http://www.wider.unu.edu/wiid/wiid.htm>.

Notas:

43. Se recomienda leer este capítulo en paralelo con el artículo en el que se plasma el proceso de investigación y sus resultados. El artículo se puede descargar gratuitamente en formato pdf en la dirección web: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/162/163>. Agradezco a Daniel Guinea-Martin sus comentarios a una versión anterior de este capítulo.

44. La media es el valor que se obtiene cuando se suman todos los valores de una distribución y se divide el resultado entre el número total de observaciones. La mediana es el valor central de una distribución. Para una serie de datos ordenados de menor a mayor, la mediana deja por debajo al 50% de los valores y por encima al restante 50%. Coincide, por lo tanto, con el percentil 50. La teoría del votante mediano afirma que, bajo ciertos supuestos, el resultado adoptado en democracia es aquél que prefiere el votante mediano. Los ingresos suelen tener una distribución sesgada a la derecha, es decir, con mayor concentración de valores en su parte derecha, de modo que los ingresos del votante mediano, el que decide en torno a las políticas que se adoptan, tiene ingresos menores que la media. Para más detalles sobre el teorema del votante mediano y la relación entre desigualdad económica y mayores demandas de redistribución, véase Meltzer y Richard, 1981.

45. El PIB de un país es una medida agregada que expresa el valor de la producción de bienes y servicios finales de un país durante un período x, habitualmente un año, independientemente del lugar de residencia del factor productivo que la genera. El PNB, por su parte, excluye a los extranjeros trabajando en el país e incluye a los nacionales trabajando en el extranjero.

46. El término dummy se utiliza para referirse a una variable dicotómica, es decir, con dos categorías, en la que la pertenencia al grupo designado por el nombre de la variable se indica con el valor 1 y su caso contrario, o complementario, con el valor 0.

47. En el momento en que se escribe este artículo, LIS dispone de datos para 36 países desde finales de los años setenta, con una periodicidad de aproximadamente cinco años. Para realizar una explotación de los datos de LIS, es necesario registrarse previamente. Los estudiantes de cualquier país y los investigadores de los países que colaboran con LIS están exentos de pago.

48. Los datos administrativos cruzados (por ejemplo, entre el censo y los organismos fiscales), disponibles en algunos países, constituyen una excepción a esta norma.

49. Puede recordarse aquí que, dentro de la familia del análisis de regresión, es la naturaleza de la variable dependiente la que determina el uso de una técnica u otra: regresión lineal en caso de una variable dependiente continua, regresión logística en caso de una variable dependiente categórica. Pueden encontrarse numerosas introducciones accesibles al análisis de regresión; véanse, entre otras, Lewis-Beck (1980) o Moore (2006) para el análisis de regresión lineal y Pampel (2000) para el análisis de regresión logística.

50. Habitualmente se diferencian los datos tipo panel (con un gran número de casos, normalmente individuos, pocas variables y pocos puntos en el tiempo) de los datos llamados cross-sectional time-series, que se podría traducir como datos transversales repetidos en el tiempo (con pocos casos,

comúnmente países, muchas variables y muchos puntos en el tiempo). La base de datos construida en esta investigación, más típica de la economía política que de la sociología, pertenece al segundo tipo.

51. En las especificaciones (3), (4) y (5) del cuadro 6 se incluye una interacción entre el nivel de desigualdad y la orientación ideológica del partido en el Gobierno. La discusión de este término interactivo se omite aquí por su relativa complejidad técnica y porque no es necesaria para la contrastación de las tres hipótesis planteadas. Esta discusión se desarrolla e ilustra gráficamente en las páginas 672 a 676 del artículo.

52. En la presentación de los resultados del artículo se optó por partir de la especificación más simple, que únicamente presenta la asociación de interés para la contrastación de la hipótesis, para ir incorporando especificaciones sucesivamente más completas.

ganz1912

Investigación cuantitativa sobre educación en España: un ejemplo aplicado a la desigualdad educativa de la población escolar de origen inmigrante

Héctor Cebolla Boado

1. La elección del tema: el debate sobre los datos y la relevancia de las variables dependientes

Elegir un tema de investigación no siempre es fácil. En muchas ocasiones, la creatividad de las preguntas de investigación no está respaldada por el tipo de datos de que se dispone para hacer justicia a la ambición analítica del investigador. Éste suele ser el problema de la investigación cuantitativa en España sobre educación y desigualdad educativa, un tema de una importancia trascendente para un país como el nuestro que casi encabeza la lista de los países desarrollados por su nivel de fracaso escolar. El objetivo de este primer bloque del capítulo es reflexionar sobre la escasez de microdatos o la enorme dificultad existente para acceder a los mismos (sección 1.1) y las consecuencias que ello tiene sobre la investigación al restringir la elección de posibles variables dependientes (sección 1.2).

1.1. La investigación cuantitativa sobre educación en España: las escasez de datos

La investigación sociológica sobre educación está fuertemente condicionada por la escasez de datos y la descentralización del sistema educativo español. Un investigador que quiera explorar, por ejemplo, las razones de la desventaja educativa de la población inmigrante en España, se verá abocado a plantear investigaciones cualitativas y muy localizadas geográficamente (colegios, barrios). Por supuesto, esto no debe considerarse un problema ya que la buena investigación en ciencias sociales no es cuantitativa o cualitativa, sino aquella que adapta el método a la teoría, dialoga con la literatura e infiere conclusiones respetando las reglas imprescindibles para la identificación de causalidad (King, Keohane y Verba, 2000). Que una literatura sea puramente cualitativa limita la validez externa de sus conclusiones, es decir, dificulta la realización de generalizaciones. La investigación cualitativa, en cambio, tiene la virtud de acumular mucha validez interna, es decir, permite identificar con precisión mecanismos causales y explicar regularidades en el detalle, lo que resulta de una utilidad indudable, incluso aunque no provea de legitimidad para generalizar las mismas.

Muchas razones explican la importante limitación de la literatura sociológica española sobre rendimiento educativo y desigualdad educativa.

- Como ya se ha dicho, adolece de problemas de validez externa.

•En segundo lugar, la descentralización del sistema educativo complica el acceso de los investigadores a los datos. La actitud predominante en muchas Administraciones regionales es la de un cierto oscurantismo para evitar comparaciones con los resultados y las prácticas de otros sistemas. Las Comunidades Autónomas producen modestos estudios de encuesta sobre rendimiento, características familiares, y actitudes o expectativas de los estudiantes o indicadores de diverso tipo.⁵³ En general, las Comunidades Autónomas realizan encuestas de evaluación de sus sistemas educativos (Silaghi, 2010; Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2009). Sin embargo, casi nunca, por no decir nunca, se distribuyen estos microdatos para la investigación. Los investigadores que han tenido acceso a ellos lo han hecho a través de la firma de convenios que limitan la explotación a determinados aspectos de interés para la Administración firmante.

•En último lugar España vive una especie de subdesarrollo estadístico en materia de educación. No hay tradición entre las Administraciones Públicas de producción de evidencia con muestras amplias que permitan estudiar variables dependientes bien medidas y relacionadas con el rendimiento educativo. Estudiar con herramientas cuantitativas un sistema educativo no se limita a describir aspectos agregados de naturaleza general tales como la segmentación del sistema educativo por titularidad de centro (público/privado), el gasto por alumno o la composición nacional de los alumnos. Todos estos datos de contexto están disponibles en los sitios webs de las consejerías de las Comunidades Autónomas o en la extensa sección de la web institucional del Instituto Nacional de Estadística que se dedica a educación.⁵⁴ Este tipo de recursos sólo sirve para describir el contexto de forma general sin apenas ambición analítica.

Mientras que casi todos los países europeos y otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) producen estudios de encuesta transversales (con observaciones de los individuos en un único momento del tiempo) o paneles de estudiantes (que observan sus trayectorias escolares o carreras educativas más amplias), España no cuenta con estos instrumentos. Fijémonos en el caso de Francia. El Ministerio Nacional de Educación francés lleva décadas (desde 1971) comprometido con la provisión de microdatos de estudiantes en Educación Primaria o Secundaria, con los que se puede fácilmente describir cómo son los estudiantes al inicio de cada ciclo educativo en función de sus características familiares, y cómo es su evolución a lo largo del tiempo en materias clave tales como lengua francesa y matemáticas.⁵⁵ La calidad de estos datos y su enorme potencial para contrastar las teorías más complejas es extraordinaria y compensa con creces la elección de Francia como caso de estudio frente al español. Aunque el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación produce estudios aleatorizados para la Educación Primaria, éstos son de complicado acceso y están realizados a partir de cuestionarios muy parciales y modestos que impiden contrastar las teorías disponibles (Cebolla y Garrido, 2011).⁵⁶

1.2. Consecuencias para la investigación cuantitativa: la escasez de variables dependientes

El principal problema relacionado con este poco halagüeño panorama es la escasez de variables dependientes disponibles para la investigación. Definir las variables dependientes es, posiblemente, la tarea más trascendental a la hora de poner en marcha una investigación. En el área de la educación y desigualdad educativa, la mayor parte de las variables dependientes están dadas por la misma evolución cronológica de la experiencia educativa: acceso a la educación preescolar (maternal e infantil) no obligatoria y no gratuita; rendimiento temprano en materiales clave (lengua y matemáticas), evolución de estos indicadores de rendimiento, transiciones educativas a lo largo de la carrera (con especial atención a la transición entre la Educación Obligatoria a la Secundaria Superior) y acceso a la Educación Terciaria o a la Formación Profesional Superior (Cebolla, 2008).

La sociología de la educación ha producido diferentes teorías para la explicación de varianza en cada una de estas variables dependientes, así como otras explicaciones transversales, es decir, que operan por igual entre variables dependientes. Entre las teorías generales hay que destacar las explicaciones a

los diferenciales de género en educación (Buchmann, DiPrete y McDaniel, 2008), el estatus migratorio (Heath, Rothson y Kilpi, 2008) o la clase social (Breen y Jonsson, 2005).⁵⁷

Las explicaciones que se dan en la literatura para cada una de las variables dependientes suelen ser mucho más complejas y difíciles de testar. Sería conveniente en este punto destacar las relacionadas con los condicionantes de las transiciones educativas. Este tipo de literatura es la que se está expandiendo en estos años de forma más productiva. Todo ello parte del trabajo clásico del sociólogo francés Raymond Boudon que clasificó en dos bloques las explicaciones sobre la reproducción de la desigualdad en el paso de un segmento educativo al siguiente. Boudon (1974) sugirió que una fuente de desigualdad se produce por problemas de aprendizaje que él mismo definió como efectos primarios: aquellas diferencias basadas en el capital cultural, la inteligencia o el estímulo que hace que unos individuos puedan progresar más rápido que otros. Los efectos secundarios, por oposición, están relacionados con cálculos de costes y beneficios que hacen que la opción de continuar estudiando o no (o la de optar por la universidad o la formación profesional) sea más rentable para ciertos estudiantes que para otros. A partir de un trabajo reciente publicado por Jackson et al., (2005) con datos británicos, vivimos una verdadera explosión de los estudios sobre efectos primarios y secundarios.

A pesar de que el desarrollo de la sociología de la educación se centra sobre todo en esta línea de trabajo, ninguno de los datos disponibles en España permiten llevar a cabo este tipo de investigaciones. En España sólo es posible estudiar los condicionantes primarios del rendimiento escolar (notas, resultados en tests o competencias en algunas materias). No existen observaciones de estudiantes a lo largo del tiempo y desconocemos las razones por las que estudiantes de distinto perfil (en función de su sexo, estatus migratorio o clase social de origen) eligen distintas trayectorias escolares.

Con todo, existen datos que permiten llevar a cabo ciertos estudios sobre desigualdad educativa centrados en las competencias de los estudiantes en algunas asignaturas e indicadores de rendimiento. Hagamos un repaso a las principales fuentes de datos disponibles para, posteriormente, presentar un ejemplo de investigación llevado a cabo con ellos.

1.2.1. Los indicadores de competencias y rendimiento

Una prueba del subdesarrollo estadístico de España en materia educativa es que la mayor parte de las fuentes de evidencia empírica que incluyen indicadores de este tipo son el resultado de esfuerzos internacionales de coordinación para la evaluación y comparación de los sistemas educativos entre países desarrollados entre los que se encuentra España.

El primero de los estudios reseñables es el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS) que incluye indicadores sobre la comprensión que los estudiantes de 14 años (2º grado de Educación Secundaria Obligatoria) tienen en lo referente a los derechos, las libertades y las responsabilidades que corresponden a los ciudadanos. Participan en este estudio centros escolares, profesores y estudiantes de 38 países.⁵⁸ En España se produjo en 2009 una muestra de más de 4.500 niños y 2.250 profesores.⁵⁹ El estudio está promovido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

La misma organización está detrás de otra fuente de evidencia empírica muy explotada en la literatura especializada: el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), dedicado a la comprensión lectora en la principal lengua de uso en cada sistema educativo. PIRLS, tiene una correspondencia directa con los resultados del Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMMS).⁶⁰ PIRLS y TIMMS cuentan con una última edición realizada en 2011 y que estará ya disponible en los últimos meses de 2012. Se trata de estudios realizados a estudiantes de Primaria. En España, se muestra a estudiantes en 4º curso de Educación Primaria cada cuatro años desde 1999 (2003, 2007 y 2011).⁶¹

España participa también en un novedoso estudio coordinado entre países europeos para evaluar las competencias de los estudiantes en Secundaria en lenguas extranjeras (en concreto, en nuestro país, inglés y francés). Este proyecto está financiado por la Comisión Europea y en él participan hasta 16

países.⁶² El trabajo de campo se ha realizado en 2011 y, como en los casos anteriores se espera la publicación de resultados pronto.

Pero el estudio más conocido es PISA, acrónimo del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Programme for International Student Assessment) de la OCDE (su coordinador en España es el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación: ver IE, 2009 en las referencias).⁶³ El estudio PISA se repite cada tres años. Como alguno de los otros estudios, PISA muestrea los centros escolares en cada territorio y a los alumnos dentro de ellos con un máximo de 35 casos. España, en su edición de 2009, tenía más de 25.000 estudiantes en 889 centros escolares. Casi todas las Comunidades Autónomas (y Ceuta y Melilla) participaron con una muestra propia (las únicas excepciones son Castilla la Mancha, Valencia y Extremadura, que forman por esta razón una población entre las tres). ¿Qué es lo que mide PISA? Las competencias de los estudiantes en el último año de Educación Secundaria en matemáticas, ciencias y lectura. Es importante aclarar que no incluye medidas de rendimiento escolar, sino una medida abstracta de cuánto saben los estudiantes en cada una de las materias. A partir de aquí, la OCDE crea una escala en función de lo que los ciudadanos deberían conocer en cada una de las tres materias, para poder desarrollar su vida con normalidad. PISA sugiere que este criterio de evaluación complementa a los tradicionales basados en el currículo. Carabaña resume bien la actitud escéptica de muchos especialistas ante esta innovación:

La mayor parte de las preguntas «liberadas» por PISA contienen en su formulación los conocimientos específicos necesarios para su respuesta, esperándose del alumno que sea capaz de encontrar la información contenida en la pregunta, comprenderla y elaborarla. Las preguntas sugieren que lo «necesario para la vida» no es la «posesión» de conocimientos, sino la capacidad de encontrar y elaborar información. Esta insistencia en medir «destrezas para la vida» no es sólo una buena estrategia publicitaria, sino el enfoque que corresponde a una organización cuyos estatutos fundacionales le prescriben que se interese por el aspecto económico de la enseñanza (Carabaña, 2011: 7).⁶⁴

PISA sigue una larga tradición de estudios en educación que usan como el principal indicador para evaluar el rendimiento como es el resultado que los estudiantes obtienen en algunos tests cognitivos:

Si la igualdad [...] es el objetivo de América, reducir la brecha entre blancos y negros en tests cognitivos hará probablemente mucho más para promover este fin que cualquier otra estrategia que pueda estar avalada por un gran apoyo político (Jencks y Philips, 1998: 3-4).

A pesar de la insuficiencia de PISA para el contraste de teorías muy complejas o su limitación temporal a la Educación Secundaria, PISA es el mejor y más fácilmente accesible recurso para la investigación en educación en España. El acceso a los datos es libre y gratuito (<http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>).

PISA será el material empírico que se utiliza en el ejemplo de investigación que se presenta a continuación sobre la desventaja educativa de la población inmigrante en España.

2. La desventaja educativa de la población inmigrante en España: un ejemplo de investigación aplicado

En este apartado se presenta un ejemplo real de investigación sobre la situación educativa de los hijos de familias inmigrantes con una perspectiva cuantitativa en España. Con esta investigación evalúo la importancia de los determinantes ecológicos o contextuales del desigual rendimiento de inmigrantes y autóctonos. En España, el debate público se ha centrado en exceso, casi en exclusiva, en el papel de las escuelas como agentes del sistema educativo en la reproducción de la desigualdad entre los alumnos inmigrantes y nativos. Por ello, el trabajo que discuto aquí es relevante desde el punto de vista teórico y aplicado.

Siguiendo los pasos lógicos de cualquier investigación, el resto del capítulo ofrece un ejemplo sobre cómo revisar la literatura, cómo plantear preguntas a partir de ella y transformarlas en hipótesis y cómo contrastarlas con los datos PISA.

2.1. La revisión de la literatura

Cualquier investigación, ya sea cuantitativa o cualitativa, debe empezar con un intenso diálogo con la literatura que nos precede. La revisión de la literatura no deben evaluarse por la cantidad de citas que incluye, sino por la calidad de las mismas y, la capacidad de síntesis del autor, su posición analítica ante los trabajos que menciona. Conviene adoptar dos estrategias:

- Por un lado, la de revisar la literatura empírica que, estudiando la misma variable dependiente que la elegida para nuestra investigación, nos informará sobre la medida real del problema que nos interesa. ¿Qué han encontrado otros investigadores en nuestra materia con anterioridad? Podemos incluso recurrir a ella para contextualizar nuestra variable dependiente con medidas de otras variables relevantes que no estudiamos en nuestro proyecto en concreto. Así, se presenta un resumen de la literatura española sobre inmigración y educación.

- Por otro lado, es imprescindible conocer y reflexionar con detenimiento sobre la literatura teórica para informar sobre nuestro análisis empírico. ¿Qué razones teóricas han dado otros investigadores para explicar la variación que existe en la dimensión que nos interesa? Esto, brevemente, es lo que pretende explicar el apartado 2.1.2.

2.1.1. Lo que sabemos sobre la escolarización de los hijos de inmigrantes en España

La literatura española sobre la desventaja educativa de la población inmigrante es fundamentalmente cualitativa y de calidad desigual. Podríamos reseñar como algunos de los mejores trabajos de Ponferrada y Carrasco sobre identidad y distancia cultural (2010) o algunos de los que se centran en los problemas de los recién llegados (García Castaño et al., 2007; Pàmies, Carrasco y Narciso, 2012).

Muy pocos de estos estudios indagan en las causas del retraso escolar de los hijos de los inmigrantes. Un estudio pionero fue el de Aparicio y Tornos (2006) sobre hijos de marroquíes, peruanos y dominicanos en Madrid. Con muestras más amplias podríamos citar el trabajo del Defensor del Pueblo (2003). Algunos estudios recientes en marcha pondrán sobre la mesa evidencias cuantitativas amplias y robustas sobre el comportamiento educativo de los estudiantes de origen inmigrante. Uno es el proyecto ILSEG de los profesores Rosa Aparicio (Instituto Ortega y Gasset) y Alejandro Portes (Universidad de Princeton) y otro el proyecto Chances, dirigido por Héctor Cebolla (UNED) y Amparo González Ferrer (CSIC). Aunque estos trabajos remedien en algo las carencias, tienen importantes limitaciones. El primero es longitudinal, pero carece de evidencia (al menos en su primera ola) sobre los estudiantes autóctonos, con lo que el estudio resulta insuficiente para comparaciones con categorías de referencia relevantes. El segundo de ellos, contando con una muestra de autóctonos, es estrictamente transversal.

Los estudios sobre expectativas (Portes et al., 2011) o resultados (Cebolla-Boado, 2009; Carabaña, 2008; Álvarez de Sotomayor, 2011), aún siendo escasos, han confirmado que las tasas de continuación de los inmigrantes a la Educación Obligatoria son bajas (Serra y Palaudàrias, 2008; Fullana et al., 2003). Además, se ha verificado que la clase social de las familias inmigrantes explica hasta el 60% de la desventaja de los inmigrantes. Y los «efectos escuela» sólo el 15% (Zinovyeva et al., 2009).

La literatura española ha sido también sensible al problema de los «efectos escuela», es decir, la forma en que la distribución de la población en el mapa escolar y las diferencias en los recursos de los centros, afectan al rendimiento. Por ejemplo, los efectos asociados a la presencia de inmigrantes

(Carrasco et al., 2009 y 2012) y sus consecuencias (Cebolla y Garrido, 2011; Raluca, 2010; Brindusa y Cabrera, 2010).

2.1.2. Las explicaciones que la literatura ofrece

La literatura española es pobre en explicaciones teóricas. Casi siempre, se trata de trabajos de naturaleza empírica que contrastan ésta o aquella teoría producida en los países europeos con una historia de inmigración más larga, incluso en Estados Unidos.

Hay una larga lista de trabajos que proponen explicaciones para la brecha de rendimiento que existe entre inmigrantes y autóctonos. Haciendo una simplificación excesivamente injusta con la riqueza de los argumentos y teorías, podríamos decir que hay cuatro bloques de explicaciones:

1. Migrar implica un shock. Este shock no es sólo emocional por el desarraigo que supone dejar atrás a los seres queridos, sino que también supone una merma en el capital humano que los individuos han acumulado a lo largo del tiempo (Friedberg, 2000). Es así, al menos en parte, porque el capital humano es específico al contexto en el que se adquirió. Piense por ejemplo en el idioma de cada país o las costumbres, el conocimiento de la literatura o de las artes locales etcétera. Por ello, hay un efecto muy conocido del efecto del tiempo sobre el rendimiento educativo, pero también ocupacional, salarial, etcétera. Se sabe que, a medida que transcurre el tiempo, desde la inmigración de las familias inmigrantes en su país de destino, el resultado escolar de sus hijos mejora (Chiswick y Burman, 2004).

2. Un bloque alternativo de explicaciones se encuentra en la posición socioeconómica que las familias inmigrantes tienen en sus sociedades de destino. Los hijos de los inmigrantes están sobre-representados entre los estudiantes con un perfil de clase más bajo. Esto no quiere decir que los problemas de clase social les afecten en mayor medida, pero sí que por efectos de composición derivados de su distribución entre clases sociales, hacen innecesario recurrir a otras explicaciones (Schnepf, 2004; Kao y Thompson, 2003). Ésta parece ser una explicación muy válida para el caso de muchos países europeos (Heath y Brinbaum, 2007).

3. Otros autores sostienen que hay fuertes condicionantes étnicos que determinan cómo se comportan los estudiantes en función del país de origen de los padres (Levels y Dronkers, 2008). Quizás las explicaciones étnicas han triunfado mucho más en los Estados Unidos que en Europa, pero aquí han llegado también a representar una fuente de inspiración teórica muy recurrente. Casi todas ellas hacen referencia al perfil medio de los compatriotas con los que las familias inmigrantes se relacionan: éste es el argumento del capital étnico (Borjas, 1992) o los modos de incorporación (Portes y Rumbaut, 1996). Una excepción es la teoría de la asimilación segmentada que sugiere que la mejor estrategia para el éxito es asimilarse en la clase media autóctona (Portes y Zhou, 1993).⁶⁵

4. Por último, ha aparecido con fuerza la literatura sobre los «efectos escuela», es decir, los mecanismos institucionales o de recursos que diferencian a las escuelas entre sí y condicionan los resultados de sus estudiantes. La presencia de inmigrantes es un importante marcador de la calidad de las escuelas (Fekjær y Birkelund, 2007 para Noruega; Szulkin y Jonsson, 2007 para Suecia; Cebolla, 2007 para Francia) ¿Por qué importan los efectos escuela para explicar la desventaja de los inmigrantes? Por dos razones: las diferencias en recursos entre las escuelas en función del porcentaje de inmigrantes que escolarizan; o por los «efectos de pares», es decir, porque el clima que se genera en los centros con más inmigrantes, podría ser menos propicio para el aprendizaje.

2.2. La presentación de la variable dependiente, la muestra y las categorías de análisis

La variable dependiente, en este caso, las competencias en matemáticas debe ser presentada con detalle y mostrando la variación en todas sus dimensiones. También debe presentarse el tamaño de las

muestras y las categorías de análisis con las que vamos a trabajar en nuestra investigación, en este caso la población de hijos de dos inmigrantes.

Empecemos por lo último. La muestra de PISA España es suficientemente amplia como para utilizar categorías definidas con precisión. En el cuadro 1 se puede ver que tanto cada una de las Comunidades Autónomas, como la muestra en su conjunto tiene un número aceptable de hijos de familias inmigrantes como para proceder con un análisis detallado (el número mínimo de casos depende del tipo de estudio que hagamos, la distribución de las variables, etc.). Resulta incluso posible distinguir entre aquellos estudiantes cuyos dos padres son inmigrantes de los que proceden de familias mixtas formadas por un inmigrante y un autóctono. La literatura ya ha identificado de forma sistemática que el problema de la desventaja se concentra en el primero de estos dos grupos y no tanto en el de las familias mixtas. Vamos, por tanto, a focalizar nuestro análisis en este grupo más diferenciado.

Cuadro 1. Tamaño de las muestras regionales en PISA 2009 para las Comunidades Autónomas y tamaño de las muestras para la categoría de análisis

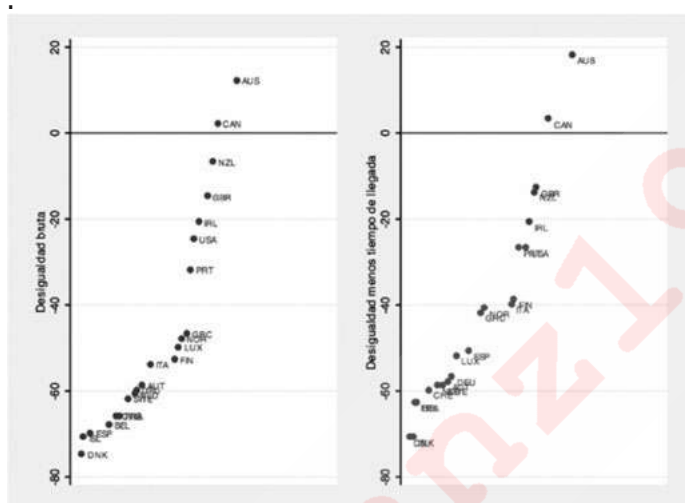
	Etiquetas en los gráficos	N (%)	Hijos de parejas mixtas	Hijos de parejas in
Andalucía	AND	1.416 (5,47)	64	76
Aragón	ARA	1.514 (5,85)	61	168
Asturias	AST	1.536 (5,93)	110	75
Islas Baleares	I.BAL	1.463 (5,65)	107	219
Islas Canarias	I.CAN	1.448 (5,59)	115	162
Cantabria	CANT	1.516 (5,86)	91	103
Castilla y León	CYL	1.515 (5,85)	69	74
Cataluña	CAT	1.381 (5,33)	67	140
Galicia	GAL	1.585 (6,12)	160	63
La Rioja	RIO	1.288 (4,98)	42	158
Madrid	MAD	1.453 (5,61)	119	236
Murcia	MUR	1.321 (5,10)	58	154
Navarra	NAV	1.504 (5,81)	70	175
País Vasco	EUSK	4.768 (18,42)	237	219
Ceuta/Melilla	CEU/MEL	1.370 (5,29)	267	147
Resto de España*	Otros	809 (3,13)	42	68
Muestra total		25.887 (100)	1.679	2.237

* Castilla la Mancha, Extremadura y Valencia.

La brecha entre inmigrantes y autóctonos en España es de algo más de 60 puntos en matemáticas. El rango en el que teóricamente pueden moverse las puntuaciones es de 0 a 800 puntos. Sin embargo, el rango real en el que se mueven es de 200 a 600. En lectura la brecha es de unos 50 puntos (los rangos teóricos y real son los mínimos).

Puede ayudar al lector contextualizar España en esta dimensión con la posición que ocupa entre los demás países de la OCDE. En el gráfico 1 que se presenta a continuación, la línea de referencia situada en el cero marca el umbral en el que no habría ninguna diferencia entre los estudiantes en función de su estatus migratorio. La brecha sitúa a España como uno de los países con más distancia en el rendimiento de inmigrantes y autóctonos.

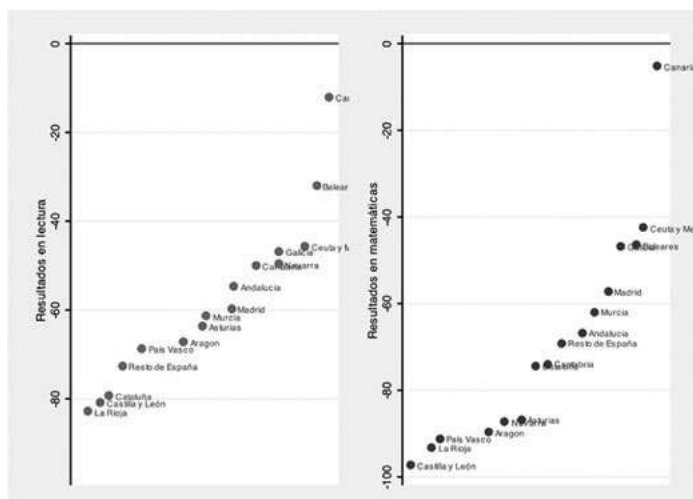
Gráfico 1. Distancia entre las competencias demostradas en matemáticas y lectura en PISA entre inmigrantes y autóctonos en países seleccionados



Fuente: estimación propia a partir de los datos PISA

Dada la intensa descentralización de la política educativa que existe en España, podríamos sospechar que existen diferencias notables en la brecha entre inmigrantes y autóctonos en distintas Comunidades Autónomas. Esto es lo que pone en evidencia el gráfico 2.

Gráfico 2. Distancia entre las competencias demostradas en matemáticas y lectura en PISA entre inmigrantes y autóctonos entre Comunidades Autónomas



Fuente: estimación propia a partir de los datos PISA.

Como podemos ver, mientras que en algunas regiones la distancia es máxima (en matemáticas, por ejemplo, éste es el caso de La Rioja, Castilla y León y Cataluña) en otras, la diferencia media entre las competencias de los estudiantes en función de su estatus migratorio es mínima (Canarias, Baleares, Ceuta y Melilla y Galicia). La clasificación es más o menos estable en matemáticas y lectura.

Presentada así la variable dependiente, el lector tiene una información suficiente sobre cómo es el objeto de estudio. Hecho esto, podemos pasar a formular hipótesis para identificar y contrastar las razones por las que el comportamiento medio de los hijos de inmigrantes y autóctonos es tan diferente.

2.3. Formulación y contraste de las hipótesis que surgen de la revisión de la literatura

Conocida y discutida la literatura, y presentada la variable dependiente en toda su variación, podemos pensar en explicaciones para el fenómeno con el que nos proponemos trabajar. De lo dicho en el apartado de las teorías podríamos formular las siguientes expectativas teóricas en la forma de hipótesis:

H1. Debido al shock que supone la migración, y como consecuencia de la sobre-representación de inmigrantes en los estratos más bajos del sistema de clases sociales, la brecha entre inmigrantes y autóctonos se reducirá al controlar estos dos factores individuales.

Pero también sabemos por la literatura que las escuelas son una parte importante de la explicación. Como instituciones relativamente autónomas, las escuelas cuentan con distintos recursos y se organizan en función de prácticas diferentes. Podemos, por tanto, formular una nueva hipótesis.

H2. En función de los recursos con los que cuenta la escuela y de su titularidad (pública o privada), la brecha entre inmigrantes y autóctonos se reducirá al controlar estos factores.

Hemos visto que existen además diferencias entre Comunidades Autónomas y, por tanto, algo en ellas debe alterar de forma sistemática el comportamiento medio de los hijos de los inmigrantes y los autóctonos. Podríamos pensar, por ejemplo, en el gasto público por alumno en cada región o en algún indicador de calidad de cada sistema educativo autonómico. Con esta idea formulo la tercera hipótesis:

H3. Las diferencias que desde el punto de vista de los recursos o sus prácticas de organización tienen las Comunidades Autónomas, podría reducir la distancia entre las competencias demostradas por

inmigrantes y autóctonos.

Formuladas las hipótesis debemos elegir una técnica de investigación e indicadores para nuestras variables independientes, es decir, para cada una de las explicaciones en que confiamos. Este proceso es casi tan importante como el de la definición de la variable dependiente y se conoce como «operacionalización de las variables». En esencia, operacionalizar implica discutir y seleccionar una medida de la realidad para introducir cada explicación contemplada en el análisis.

En el caso de la hipótesis 1 el tiempo de residencia de los alumnos inmigrantes en España es una variable ineludible. La condición socioeconómica de las familias puede medirse de diversas formas: se puede usar un indicador de clase social construido a partir de la ocupación, o la renta o la educación de los padres.

En el caso de la segunda hipótesis podemos usar un indicador sintético de características de la escuela (por ejemplo, la educación media de los padres de todos los alumnos que asisten a la misma) o medidas concretas de recursos: ratio estudiantes-profesores, ratio alumnos por ordenador/PC, etcétera. Se puede justificar fácilmente optar por la primera de estas variables ya que, en términos empíricos funciona mucho mejor que cualquiera de las alternativas (es decir, explica la misma cantidad de varianza de forma más sintética). Junto con esta medida de la composición socioeconómica del alumnado, incluyo el porcentaje de inmigrantes para comprobar si la esperada correlación negativa entre resultados o competencias y el peso de la población inmigrante en las escuelas, es realmente cierto.

Para operacionalizar la tercera de las hipótesis, podríamos pensar el nivel de gasto de cada Comunidad Autónoma o incluso en una medida de calidad estimada a partir de PISA, por ejemplo, la media regional en matemáticas o lectura. Esto nos permitiría contrastar hasta qué punto, los sistemas educativos de más calidad, son también los más exigentes y crean diferencias mayores entre los estudiantes más y menos capaces de llegar al umbral de aprobados.

Una vez operacionalizadas las variables independientes, es decir, una vez elegida la forma en que voy a reflejar en el trabajo empírico medidas concretas de las variables, paso al análisis empírico propiamente dicho. El análisis cuantitativo puede adquirir importantes niveles de complejidad, aunque esto no es algo necesariamente positivo. Los cruces bivariados previos a cualquier estimación multivariable suelen ofrecer una riquísima información sobre nuestro objeto de estudio y las relaciones entre las variables seleccionadas. Vamos a organizar así la presentación de los resultados. En primer lugar presentaremos algunos gráficos que resuman la relación entre nuestra variable dependiente y cada una de las independientes. En segundo lugar, presentaremos los resultados del análisis multivariado de la forma más sintética posible.

2.3.1 Relaciones bivariadas

Pensemos en primer lugar en la concentración de inmigrantes en las escuelas. Se muestra a continuación un gráfico doble. En el primero (gráfico 3) se sitúa el porcentaje de inmigrantes en el eje horizontal y la puntuación obtenida en el test de matemáticas en el vertical. Como se puede ver, la muestra española de colegios PISA 2009 confirma la correlación negativa entre el peso que la población inmigrante tiene en el alumnado y la puntuación media en matemáticas del colegio.

En cambio, en el gráfico de la derecha (gráfico 4) vemos que no existe ninguna relación entre la proporción de inmigrantes y la distancia media entre las notas de inmigrantes y nativos en cada colegio, es decir, la concentración parece tener el mismo efecto para inmigrantes y autóctonos.

Gráfico 3. Relación entre la proporción de Inmigrantes en las escuelas y las competencias medias en matemáticas

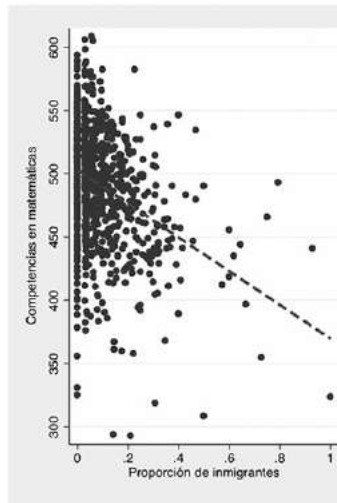
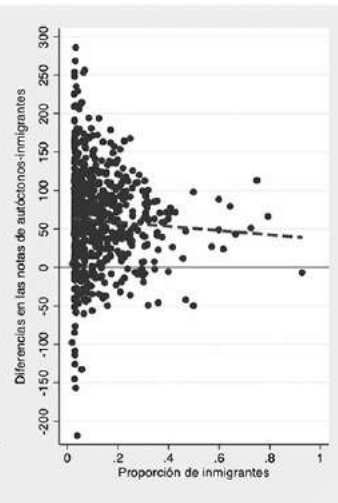


Gráfico 4. Relación entre la proporción de Inmigrantes en las escuelas y las diferencias en rendimiento entre nativos e Inmigrantes



Fuente: estimación propia a partir de los datos PISA.

Veamos a continuación cómo se relaciona la composición socioeconómica media de los alumnos en cada escuela (a través de la educación de los padres) con las competencias en matemáticas y si esto puede explicar las diferencias en el rendimiento de los estudiantes de inmigrantes y autóctonos. El gráfico 5 describe la relación positiva entre la educación de los padres del centro y las notas medias que obtiene el colegio en matemáticas. Tal y como esperábamos, hay una parte del rendimiento que parece determinado por algunas características de las escuelas.

A pesar de la confirmación de la primera de las hipótesis, no podemos decir que del segundo gráfico se desprenda que este indicador de la calidad de las escuelas ayude a explicar la diferencia en el rendimiento entre inmigrantes y autóctonos. La línea horizontal que marca el valor $y = 0$ es el escenario en el que la diferencia en competencias en función del estatus migratorio sería nula, es decir, no habría desventaja inmigrante. Por encima de ella se sitúan los centros escolares en los que los inmigrantes obtienen, en media, peores resultados que sus compañeros autóctonos; por debajo están los centros en los que los inmigrantes fueron más exitosos que los autóctonos. Si tratamos de trazar una recta de regresión que describa la asociación entre estas dos variables, podemos confirmar que existen «efectos escuela» y que éstos son realmente importantes para entender el rendimiento, independientemente de que se trate de estudiantes inmigrantes o autóctonos.

Gráfico 5. Relación entre la educación media de los padres de la escuela y las competencias medias en matemáticas

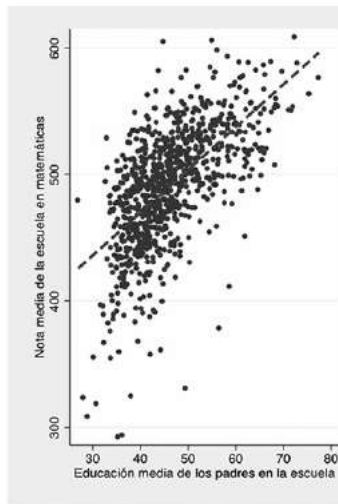
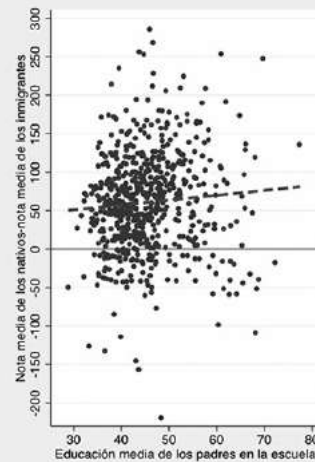


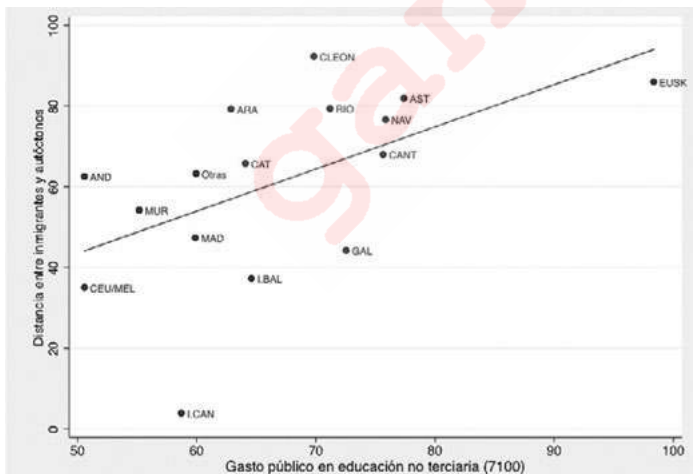
Gráfico 6. Relación entre la educación media de los padres de la escuela y las diferencias en rendimiento entre nativos e Inmigrantes



Fuente: estimación propia a partir de los datos PISA.

Veamos otro cruce. Si existe un efecto determinante de las regiones sobre las diferencias en el rendimiento entre inmigrantes y autóctonos, podría ser por diferencias en el gasto en educación no universitaria (que es la menos redistributiva) en los años anteriores. Pongamos por ejemplo en el año 2007. Esto queda gráficamente resumido en el gráfico 7.

Gráfico 7. Relación entre el gasto público en 2007 en Educación no Terciaria y la diferencia en el rendimiento de inmigrantes y autóctonos



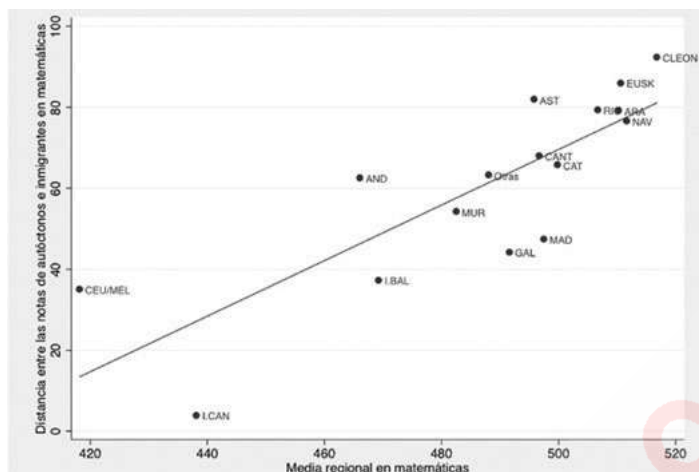
Fuente: estimación propia a partir de los datos PISA.

Para nuestra sorpresa, las regiones en las que el gasto público es mayor, son también aquellas en las que más amplia es la distancia entre autóctonos e inmigrantes. Esto no sólo desmiente nuestra expectativa teórica, sino que la contradice.

Por último, exploramos un indicador de calidad de la educación de cada sistema autonómico y la distancia en las notas medias que obtienen los hijos de inmigrantes y autóctonos (gráfico 8).

Se confirma claramente con este gráfico que los sistemas de más calidad, como los del País Vasco, Castilla y León, Navarra o Aragón, son también los que magnifican la distancia (o la diferencia) entre las notas obtenidas en media en las regiones por los hijos de los inmigrantes y los de los autóctonos. Es decir, existe una tensión entre calidad de la educación e igualdad en su distribución entre inmigrantes y autóctonos.

Gráfico 8. Relación entre la media regional en PISA matemáticas y la diferencia en el rendimiento de inmigrantes y autóctonos



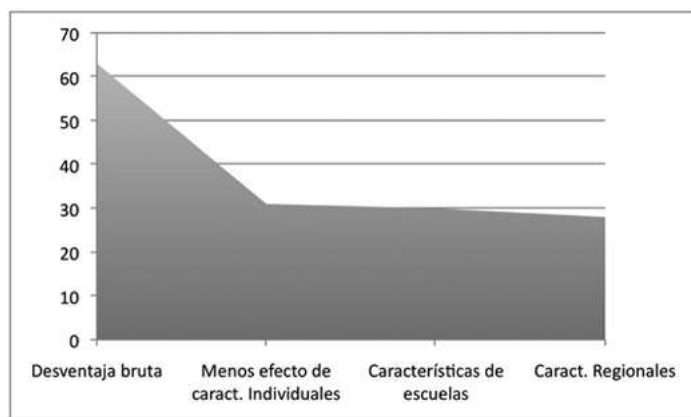
Fuente: estimación propia a partir de los datos PISA.

2.3.2. Análisis multivariado

Para terminar, podríamos estimar una regresión lineal multivariada en la que las competencias en matemáticas se estimarán a partir de las variables independientes que hemos presentado en los análisis bivariados y otras del nivel individual (por ejemplo, el tiempo de llegada o la educación de los padres de cada alumno). Así, tendríamos una visión ajustada de la importancia de nuestros predictores, es decir, neta, o controlada por todo aquello que la teoría nos ha sugerido como relevante. En otras palabras, podemos ver qué variables independientes ayudan más a entender la varianza de nuestra variable dependiente. Podemos además ver si las predicciones teóricas que se hayan formulado se mantienen en el entorno ceteris paribus o si su efecto es espurio y debido a terceras variables.

Las conclusiones de este análisis de regresión se presentan en el último de los gráficos de este capítulo (gráfico 9). Así hacemos un contraste conjunto de las hipótesis 1, 2 y 3. En el eje vertical del gráfico se cuantifica la distancia en valores absolutos en el rendimiento de inmigrantes y autóctonos (como se recordará, la brecha entre ambos colectivos era de algo más de sesenta puntos PISA). El gráfico muestra cómo esta distancia se va reduciendo a medida que introducimos predictores apropiados para el contraste de cada hipótesis.

Gráfico 9. Contraste de las hipótesis 1, 2 y 3 sobre las diferencias en las competencias adquiridas por inmigrantes y autóctonos



Fuente: estimación propia a partir de los datos PISA.

La mayor reducción de la desventaja de los inmigrantes se produce al controlar por las características individuales: la distancia entre estudiantes en función de su estatus migratorio pasa de ser superior a 60 puntos a algo más de 30, es decir, se reduce en un 50%. Para sorpresa de todos, las características de la escuela apenas contribuyen a explicar por qué los hijos de los inmigrantes tienen peores resultados. No hay un descenso visualmente apreciable en el área marcada en este gráfico. Las características de las Comunidades Autónomas son sólo marginalmente importantes, aunque en este caso vemos que el área oscura disminuye al controlar este tipo de efectos contextuales.

3. Conclusiones

La investigación en España sobre el sistema educativo y los procesos de desigualdad educativa está fuertemente condicionada por la escasez de datos. Ya sea porque no existe tradición en la producción de microdatos o porque cuando existen, las Administraciones Públicas no ponen sus datos a disposición de los investigadores, es complicado encontrar fuentes de evidencia empírica con muestras suficientes como para hacer análisis consistentes y teóricamente ambiciosos.

La cuestión del tamaño muestral es mucho más importante en el caso del estudio de la desventaja educativa de la población inmigrante ya que, por definición, esta población está generalmente mal representada en los datos. A partir de los datos PISA, hemos presentado las conclusiones tentativas de lo que podría ser una investigación cuantitativa que indague sobre las causas del peor rendimiento medio de los hijos de los inmigrantes (cuyas notas medias en los tests en matemáticas están 60 puntos por debajo de la que obtienen los autóctonos).

Presentada la variable independiente y revisada la literatura empírica y teórica, he formulado cuatro hipótesis. A través de una serie de cruces bivariados se ha demostrado la importancia de los factores contextuales. Sin embargo, el análisis multivariante, es decir el que permite conocer el efecto de cada variable independiente sobre la variable dependiente neta del resto de los predictores, sugiere que los efectos contextuales a penas inciden en la distancia que separa el rendimiento inmigrante del autóctono. Existen importantes «efectos escuela», aunque éstos parecen operar con igual intensidad para inmigrantes y autóctonos (no son irrelevantes para entender el sistema educativo, pero sí para estudiar las razones de la desventaja inmigrante). Otros condicionantes contextuales como las características de los sistemas educativos autonómicos sólo son marginalmente importantes. Finalmente podemos decir que la mejor explicación de las diferencias en las competencias de los alumnos en función de su condición migratoria son las relacionadas con aspectos individuales (tiempo de llegada y educación de los padres).

Como suele suceder, la explicación más sencilla, es también aquí la más apropiada.

Bibliografía

- Álvarez de Sotomayor Posadillo, A. (2011). El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso, Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Aparicio, R., Tornos, A. (2006). Un estudio sobre hijos de inmigrantes que se hacen adultos. Marroquíes, Dominicanos, Peruanos, Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- Borjas, G.J. (1992). «Ethnic Capital and Intergenerational Mobility», en *The Quarterly Journal of Economics*, 107 (1), págs. 123-50.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality; changing prospects in Western society*, Wiley, Nueva York.
- Breen, R. y Jonsson, J. (2005). «Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility», en *Annual Review of Sociology*, 31, págs. 223-243.
- Brindusa, A. y Cabrales, A. (2010). «The Determinants of success in primary education in Spain», en *Working Papers*, Departamento de Economía de la Universidad Carlos III, Madrid.
- Buchmann, C.; DiPrete T. y McDaniel, A. (2008). «Gender inequalities in education», en *Annual Review of Sociology*, 34, págs. 319-37.
- Carabaña, J. (2011). Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA, Mimeo para el Colegio de Eméritos, Madrid.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Bereményi A. y Casalta, V. (2012). «Más allá de la "matrícula viva". La movilidad del alumnado local y gestión local de la escolarización en Cataluña», en *Papers. Revista de Sociología*, 97 (2).
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B.; Bertran, M. (2009). «Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas». *EMIGRA Working Papers*, 126.
- Cebolla-Boado, H. (2007). «Immigrant concentration at schools: peer-pressures in place?», en *European Sociological Review*. 23 (1), págs. 1-16.
- (2008). «Del preescolar a las puertas de la universidad: las trayectorias escolares de los estudiantes inmigrantes en Francia», en *Revista Internacional de Sociología*. 66 (51), págs. 79-103.
- y Garrido Medina, L. (2011). «The Impact of Immigrant Concentration in Spanish Schools: School, Class, and Composition Effects», en *European Sociological Review* 27(5), págs. 606-623.
- Erikson, R., Goldthorpe J.H., Jackson M., Yaish, M. y Cox. D.R. (2005). «On class differentials in educational attainment», en *Proceedings of the National Academy of Sciences* 102, págs. 9730-9733.
- Fekjær, S.N. y Birkelund, G.E. (2007). «Does the ethnic composition of upper secondary schools influence educational achievement and attainment? A multilevel analysis of the Norwegian case», en *European Sociological Review*, 23, págs. 309-323.
- Friedberg R.M. (2000). «You Can't Take It with You? Immigrant Assimilation and the Portability of Human Capital», en *Journal of Labor Economics*. 18 (2), págs. 221-251.
- García Castaño, F.J.; Fernández Echeverría, J.; Rubio Gómez, M. y Soto Páez, M.L. (2007). «Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el alumnado de nueva incorporación», en Alegret, M.A. y Subirat, J. (eds.), *Educación e Inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. CIS, Madrid, págs 309-360.
- Heath, A., Rothon, C., Kilpi, E. (2008). «The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment», en *Annual Review of Sociology*, vol. 34, págs. 211-235.
- Instituto de Evaluación (2009). *PISA 2009: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*, Ministerio de Educación, Madrid.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J.H., y Yaish, M. (2005). «On class differentials in Educational Attainment in the transition to A-level courses in England and Wales», en *Acta Sociologica*, 50 (3), págs. 211-229.
- Jencks, C., y Philips, M. (1998). *The Black-White Test Score Gap*, Brookings Institution, Washington DC.

King, G., Keohane, J. y Verba, S. (2000). El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos, Alianza Editorial, Madrid.

Pàmies, J., Carrasco, S. y Narciso, L. (2012). «A propósito de la acogida del alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)», en Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva 5 (3).

Ponferrada, M. y Carrasco, S. (2010). «Togetherness, coexistence or confrontation. The impact of school climate and culture on peer-to-peer social relations in Catalonia», en Mediterranean Journal of Educational Studies, 15 (1), págs.87-107.

Portes, A. y Zhou, M. (1993). «The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants», en ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 530, págs. 74-96.

Portes, A., Aparicio, R., Haller, W. y Vickstrom, E. (2011). «Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España», en Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 134, págs.55-86.

Silaghi, R.F. (2010). «Immigration and Peer Effects: evidence from primary education in Spain», en CEMFI Working Paper.

Szulkin, R. y Jonsson, J. (2007). «Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools», en SULCIS Working Papers, 2.

Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2009). «Immigration and Students' Achievement in Spain», en FEDEA, Documento de trabajo, págs. 2009-37.

Notas:

53. La Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid, por poner un ejemplo estándar en el panorama español, promueve unas Pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables de la Comunidad de Madrid a todos los estudiantes de 6º de Primaria y 3er curso de Secundaria Obligatoria que se realizan en todos los centros escolares de la región y las Pruebas de Evaluación de la Comunidad de Madrid o Evaluación de Diagnóstico de la Comunidad de Madrid, también anuales y realizadas para el universo de estudiantes en 4º de Primaria y 2º de la Secundaria Obligatoria. El cuestionario de este último estudio es mucho más rico que el anterior. Ninguno de ellos están fácilmente disponibles para la investigación.

54. http://www.ine.es/inebmenu/mnu_educa.htm

55. El último de los paneles ya disponibles para investigación es el Panel d'Élèves du Sécond Degrée 1995-2001. Próximamente se hará pública la matriz de datos del estudio que muestreó a la cohorte 2007. Más información en <http://www.cnis.fr/>.

56. www.institutodeevaluacion.educacion.es/

57. Para una apropiada revisión de la literatura, resulta conveniente recurrir en primera instancia a los Annual Reviews of Sociology en los que autores muy destacados en cada una de las principales áreas de investigación hacen reflexiones generales y bastante exhaustivas sobre los estados de la cuestión en debate.

58. <http://iccs.acer.edu.au/>

59. <http://www.educacion.gob.es/ievaluacion/estudios/iccs.html>

60. <http://timss.bc.edu/>

61. <http://www.educacion.gob.es/ievaluacion/estudios/timss0.html>

62. Para más información, ver <http://www.surveylang.org/es/>

63. En su sitio web principal hay mucha información relevante además de enlaces a las páginas de cada uno de los países participantes y referencias a publicaciones (algunas en abierto) en las que se han explotado los datos para distintos fines. www.pisa.oecd.org/

64. Un novedoso estudio en marcha en los últimos años evalúa las competencias que tienen los adultos en matemáticas y lectura (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos). Este estudio en el que participa España y promueve la OCDE cuenta con 26 países para su primera edición. El trabajo de campo se está llevando a cabo entre 2011 y 2012. Se prevé que España tendrá una muestra de 6.000 individuos. Para más información ver: <http://www.educacion.gob.es/ievaluacion/estudios/piaac.html>

65. Estudiar este tipo de explicaciones es casi imposible en España. Ninguno de los datos incluyen la información del país de nacimiento. Incomprensiblemente, PISA-España no incluyó esta información en sus cuestionarios.

ganz1912

El uso estadístico de los registros administrativos

María Miyar

El planteamiento de un programa de investigación empírica en ciencias sociales debe abordar la necesidad de apoyarse en una evidencia empírica que confirme las hipótesis que en él se formulen. El investigador social debe buscar los instrumentos más adecuados para contrastar sus hipótesis en función de sus objetivos de investigación, aprovechando la información ya disponible, en el caso de que cumpla los requisitos para sus fines, o diseñando nuevos instrumentos si los necesarios no existen.

Sin embargo, el investigador también debe enfrentarse a restricciones, tanto presupuestarias como temporales, y en un gran número de ocasiones debe adaptar la metodología utilizada a los medios ya disponibles, en lugar de crear unos específicos. Cuando la metodología necesaria para cumplir unos objetivos de investigación es de tipo cuantitativo, y el investigador busca entre las fuentes estadísticas existentes las que mejor se adapten a su programa de investigación, encontrará fuentes estadísticas procedentes de encuestas o procedentes de registros administrativos.

Estos datos procedentes de registros administrativos han sido creados con objetivos de gestión para la Administración Pública, pero pueden ser aprovechados con este fin. En la actualidad los registros

administrativos disponibles poseen tanto un interés sustantivo en su contenido como unas condiciones técnicas muy apreciables en cuanto a su calidad, representatividad, grado de actualización y posibilidades de difusión. El acceso a muchos de estos datos es abierto, y se encuentran disponibles gratuitamente en las páginas web de las Administraciones. Aunque habitualmente ofrecen pocas variables, la extensión de los periodos que suelen cubrir les convierte en una herramienta muy provechosa para la descripción de tendencias generales, de ahí que se utilicen frecuentemente para describir el contexto en la formulación de muchas investigaciones.

Por otro lado, la periodicidad de su publicación y la visibilidad de que disponen sitúan a los registros administrativos como una fuente de información muy recurrida por los medios de comunicación. Sin poder realizar un trabajo exhaustivo de las características de la fuente de datos, muy frecuentemente cometen errores en su interpretación y, por lo tanto, en la descripción de tendencias que trasladan a la opinión pública.

En el uso de distintas fuentes estadísticas sobre inmigración he desarrollado una serie de mecanismos de alerta sobre los posibles fallos en el uso e interpretación de los registros administrativos. En el uso principiante de fuentes estadísticas, uno asume que las tendencias y características que sugieren los datos son hechos que transcurren en el mundo real. Sin embargo, aprender cómo se forman las fuentes estadísticas me ha conducido en ocasiones a alguna desilusión, al comprobar que, lo que inicialmente parecía un descubrimiento sobre algún rasgo novedoso de la sociedad, era en realidad fruto de alguna característica del aparato de medida, y no de lo medido.

De este modo, he instalado en mí un estado de alerta por defecto, que consiste en plantearme constantemente qué parte de los resultados de mis investigaciones pueden deberse a la configuración de los datos. Una vez que descarto la parte que se pueda asignar a la fuente estadística, las afirmaciones que haga sobre fenómenos sociales serán más sólidas.

En este capítulo mi objetivo es proveer una serie de herramientas para que el usuario de fuentes estadísticas procedentes de registros

administrativos pueda mantener vivos sus mecanismos de alerta ante los datos y con ellos discierna entre los elementos propios al fenómeno medido y los propios del instrumento de medida. El fin último es dar cuenta de las ventajas e inconvenientes del uso estadístico de los registros administrativos, así como de los problemas específicos que un investigador se puede encontrar en su utilización.

Mi experiencia en el uso estadístico de datos procedentes de registros administrativos procede sobre todo de la realización de mi tesis doctoral, en la que evalué distintos aspectos de la calidad con que el Padrón Municipal Continuo (PMC) capta los flujos de entrada y de salida de población de origen extranjero. Esta experiencia es la principal fuente de ilustraciones para las recomendaciones que hago a lo largo de este capítulo. Además, utilizaré ejemplos procedentes del uso de otros registros administrativos sobre inmigración en España, como los extranjeros en alta afiliados a la Seguridad Social, las autorizaciones de residencia o las estadísticas sobre inmigración irregular procedentes del Ministerio del Interior y el Ministerio de Justicia.

Con estos objetivos y esta metodología, en este capítulo expondré, en primer lugar, las características que definen a los registros administrativos. En segundo lugar, describiré cómo hacer un buen uso estadístico del Padrón Municipal Continuo, añadiendo recomendaciones sobre el uso estadístico de registros administrativo en general. En tercer lugar repasaré las consideraciones a tener en cuenta sobre el uso de datos agregados de esta procedencia. Finalmente repasaré las ventajas e inconvenientes de los microdatos procedentes de registros administrativos.

1. La naturaleza de los registros administrativos

Los mecanismos de alerta que el investigador necesita activar cuando usa fuentes estadísticas varían en función del tipo de datos al

que se enfrente. La activación de unas u otras alarmas depende de la naturaleza de los datos. Por ello el investigador debe comenzar por tener claro si los datos que desea analizar proceden de registros administrativos o de encuestas. Los registros administrativos no se crean ni se mantienen con un fin estadístico, sino con objetivos de gestión por parte de las Administraciones Públicas. Por el contrario, las encuestas sí se crean teniendo en cuenta criterios relativos a su ulterior análisis científico, comercial o demoscópico.

La diferencia fundamental entre los dos tipos de fuentes estadísticas es que, en el caso de los registros administrativos, el Estado impone al individuo la obligatoriedad de su respuesta, mientras que esta circunstancia no se da con las encuestas (Garrido [2005a]). El ciudadano tiene la obligación de entregar su información a los registros administrativos, y suele obtener de esta inscripción acceso a algunos derechos. Esta vinculación que se establece entre Administración e informante condiciona la estructura y el contenido de los datos. En primer lugar, condiciona la estructura porque la Administración reduce la información de obligado cumplimiento a lo estrictamente necesario para sus fines de gestión, de forma que ofrecen pocas variables para el análisis. En segundo lugar, el ciudadano entregará la información en función de las consecuencias, positivas o negativas, que esto tenga sobre él, puesto que la información entregada queda vinculada a su identidad ante la Administración.

Por el contrario, en el caso de las encuestas, la característica fundamental de la relación entre encuestado y encuestador es la protección del secreto estadístico. El anonimato preserva al informante de tener que responder de la información que proporciona y, por ello, es libre de decir la verdad sin considerar estrategias sobre cómo le perjudicarán o beneficiarán sus respuestas.⁶⁶

El hecho de que los registros administrativos den cuenta de una vinculación entre los ciudadanos y la Administración, y no de un fenómeno social en sí mismo, fue el elemento que más me costó tener presente en mi uso principiante de los registros administrativos. Por ejemplo, el número de empadronados hace referencia al volumen de personas que han inscrito su residencia en los padrones

municipales y no al número de residentes reales en el territorio español. Del mismo modo que puede existir un porcentaje de población residente no empadronada, también puede ocurrir que haya una parte de empadronados que no residan en España. En mi investigación sobre el Padrón estimé que la población residente no empadronada podría estar entre el 3 y el 6% del total de residentes (Miyar, 2011). A lo largo de este capítulo detallaré algunos elementos que interfieren en la coincidencia entre el fenómeno real de interés y cómo este queda reflejado en el registro administrativo.

Otras características propias del registro administrativo, que lo distinguen de la encuesta, es el hecho de que en él figure el universo completo. Las fuentes estadísticas procedentes de registros administrativos ponen a disposición del investigador los datos de millones de individuos que configuran el universo de la población de análisis. El sesgo muestral, es decir, las diferencias sistemáticas entre las características de la muestra y de la población de interés, quedaría minimizado por la magnitud de la muestra, que se intenta sea el total de la población. Efectivamente, el problema derivado de este tipo de sesgos es mucho más relevante en el caso de las encuestas.

Por último, es necesario considerar que el contenido y significado de los registros administrativos cambia a la par que lo hace el marco jurídico que regula la relación entre ciudadano y Administración. Los cambios en los derechos u obligaciones a los que dé lugar esa relación tendrán consecuencias sobre los resultados.

Una vez repasadas las características básicas de las fuentes estadísticas procedentes de registros administrativos, pasaré a detallar la forma en que estas particularidades se plasman en algunas fuentes estadísticas, en especial, en el Padrón Municipal Continuo.

2. Un ejemplo de uso estadístico de registros administrativos: el Padrón Municipal Continuo

El Padrón Municipal Continuo es un registro administrativo cuya función es registrar a toda la población residente en el territorio español, independientemente de su situación legal. El cálculo de estas poblaciones es especialmente relevante para la estadística nacional y para el diseño de políticas públicas. El Padrón es la base muestral de buena parte de la estadística nacional. Además se utiliza para calcular las cifras oficiales de población, que se emplean para distribuir recursos económicos y políticos entre Administraciones o, por ejemplo, para calcular el PIB per cápita.

Los medios de comunicación se hacen a menudo eco de los resultados más recientes de la explotación estadística del Padrón. Estos datos han sido los que mejor han dado cuenta de la reciente llegada de población inmigrante, el principal cambio demográfico vivido en España en el nuevo siglo. El porcentaje de población nacida en el extranjero residente en España pasó del 3,6 en el año 2000 al 14,0% en 2010. En los últimos años, caracterizados por la crisis económica, las noticias sobre la evolución de los flujos migratorios, basadas en los datos del PMC, han virado en sus conclusiones. Mientras que, ante el aumento de la población extranjera, en 2002 se leían titulares como: «España propondrá reforzar las fronteras exteriores de la UE para frenar la inmigración ilegal» en 2012 el foco de atención se traslada a otro tipo de tendencias: «España pierde población extranjera».⁶⁷

Además, en 2010 el Padrón fue objeto de otro tipo de debate, cuando algunos ayuntamientos plantearon la posibilidad de no permitir el empadronamiento a los inmigrantes sin autorización de residencia (Ayuntamiento de Vic) o que tuvieran un visado de turista en vigor o no cumplieran ciertas condiciones habitacionales mínimas (Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz).⁶⁸ La controversia, con gran repercusión mediática y en la que intervinieron distintas autoridades públicas, puso al Padrón en el centro del debate sobre su utilización para acceder a los servicios públicos.⁶⁹ La intervención de la Abogacía del Estado a través de un informe que avalaba la obligación de los municipios de empadronar a todas aquellas personas que acrediten su residencia en él zanjó el debate.⁷⁰

Además de su relevancia social, política y estadística, los datos del Padrón Municipal Continuo constituyen uno de los registros administrativos en el que mejor se ejemplifican las características propias de este tipo de datos.

2.1. Las características del Padrón Municipal Continuo como registro administrativo y fuente estadística

En cuanto a la especificidad que suponen los registros administrativos como fuente estadística, el Padrón constituye una fuente de numerosos ejemplos, debido principalmente a dos características: la diversidad de agentes que intervienen en su construcción y la magnitud de los datos. Estos elementos dan lugar a una diversidad de situaciones de las que extraer ejemplos sobre el uso estadístico de los registros administrativos, las oportunidades a las que dan lugar y los problemas respecto a los que estar alerta, aplicables a datos procedentes de otros registros administrativos.

El Padrón Municipal Continuo es un registro relativamente reciente, puesto que en su actual sistema está vigente tan sólo desde mayo de 1996. Hasta esa fecha, sólo se disponía de cifras oficiales de población cada 5 años (en los acabados en uno y en seis) cuando los ayuntamientos debían realizar una revisión padronal completa.⁷¹ En 1996 se realiza la última de estas Renovaciones Padronales y se pone en marcha el Padrón Municipal Continuo, que fue revisado por primera vez bajo el nuevo procedimiento el 1 de enero de 1998.⁷²

En su formación, como se ha señalado, intervienen diversos agentes. Cada ayuntamiento tiene la responsabilidad de formar, mantener, revisar y custodiar los registros padronales de sus vecinos, remitiendo cada mes los nuevos registros al Instituto Nacional de Estadística. El INE es la institución encargada de coordinar y verificar las inscripciones padronales y de publicar anualmente las cifras oficiales de población. Además de estas cifras anuales, los ficheros anonimizados del Padrón permiten el cálculo de cifras de población en cualquier momento del tiempo.

El uso estadístico del Padrón tiene una serie de ventajas muy notables. En primer lugar, consta de una estructura longitudinal que da acceso a la totalidad de la «vida padronal» de los individuos inscritos. Los ayuntamientos se encargan de registrar todas las altas, modificaciones y bajas de las inscripciones y remitirlas mensualmente al INE, que centraliza toda la información y detecta posibles duplicados o errores. De la acumulación de los distintos registros a lo largo de la vida de cada individuo se deriva la estructura longitudinal de los datos, que permite realizar análisis dinámicos.

La segunda ventaja consiste en el carácter universal de los datos, propio de los registros administrativos. En el Padrón figura la totalidad de individuos empadronados, y no sólo una muestra. Asimismo, se incluye a todos los individuos independientemente de su estatus legal. Este hecho es una ventaja importante en términos de representatividad frente a otras fuentes estadísticas nacionales y extranjeras.

En tercer lugar, es importante tener en cuenta que el acceso a estos datos con fines de análisis estadístico se puede realizar a muy bajo coste marginal para la sociedad, puesto que el gasto de mantenimiento del Padrón, aunque elevado, ya se ha realizado con otros objetivos. El investigador puede acceder a los datos agregados de forma gratuita en la página web del INE.

Por último, el nivel de detalle territorial es notable. Las variables referidas al ámbito geográfico son muy abundantes, ofreciendo información sobre Comunidad Autónoma, provincia, municipio, barrio, sección y dirección.⁷³

Pero además de ventajas, la procedencia administrativa del Padrón se traduce en algunos inconvenientes para su uso estadístico. El primero de ellos es la poca disponibilidad de variables, puesto que sólo comprende las estrictamente necesarias para identificar al individuo y el lugar donde reside. Sólo se dispone de información sobre el sexo, fecha de nacimiento, nivel educativo, nacionalidad, país de nacimiento y lugar de residencia. Esta austeridad limita notablemente el tipo de análisis en los que se puede utilizar el PMC.

El segundo de los inconvenientes es la falta de actualización de los datos, que afecta especialmente al registro de la emigración y los

cambios en el nivel educativo y el lugar de residencia. La ausencia de incentivos para registrar estos dos fenómenos explica esta carencia de los datos. En el próximo apartado expondré las características de la estructura de incentivos del Padrón y explicaré cómo interfiere en la configuración de los datos.

3. La estructura de incentivos en el Padrón Municipal Continuo

El Padrón representa un buen ejemplo de a) cómo quedan reflejadas las relaciones del ciudadano con la Administración a través del registro administrativo; y b) del papel que juega la estructura de incentivos ligada al registro y que determina si éste se produce o no y el modo en que lo hace.

Aunque los residentes de un municipio tienen la obligación de registrarse en el Padrón del municipio en que habitan, esta inscripción se realiza a iniciativa de cada individuo. Por lo tanto, una persona se registrará en función de los incentivos, tanto para inscribirse como para no hacerlo, que conlleve. Para los inmigrantes, la inscripción padronal implica, desde la Ley Orgánica de Inmigración y Extranjería 4/2000, el acceso a servicios públicos tan valorados como la sanidad o la educación, de modo que los incentivos para registrarse en los municipios de acogida son significativamente altos. Además, constituye un mecanismo reconocido de acreditación de residencia en España, uno de los principales requisitos en las regularizaciones extraordinarias y en la regularización por arraigo.⁷⁴ Por otro lado, no existe una penalización si la Administración comprueba que un ciudadano reside en un municipio sin haberse empadronado.

Las cifras de entradas al Padrón sufren cambios bruscos con relativa frecuencia, coincidiendo con cambios legislativos en materia de extranjería. Un ejemplo es el aumento de los empadronamientos ocurrido al mismo tiempo que la promulgación de la citada Ley 4/2000. Probablemente la supresión de derechos vinculados a la

inscripción padronal decretada en la primavera de 2012 acarreará una bajada en las nuevas inscripciones padronales.

Además, sus costes se limitan al desplazamiento hasta el registro, sin que la información provista se pueda utilizar para detectar a la población en situación irregular. Por lo demás, los requisitos necesarios para el empadronamiento son pocos. Los solicitantes sólo necesitan presentar la solicitud junto con el pasaporte y el contrato de arrendamiento o, en su lugar, la autorización del propietario de la vivienda. La combinación de altos incentivos y bajo coste minimiza el porcentaje de población irregular no empadronada, es decir, limita el sesgo muestral.

Efectivamente, mi investigación doctoral confirmó cómo el papel de los municipios es un elemento fundamental en el funcionamiento del PMC, con repercusiones relevantes en el desarrollo del proceso de renovación iniciado en diciembre de 2005 (Cebolla, 2009). Así, se encuentran diferencias en la probabilidad de ser baja vinculadas al ayuntamiento de residencia que no se puede atribuir a diferencias sociales, demográficas o económicas de individuos o municipios, de lo que se deduce que son fruto de distintas dinámicas de gestión.

Por el lado contrario, la ausencia de incentivos para la actualización de los registros plantea algunos inconvenientes para su uso estadístico. En particular, hay pocos incentivos para registrar bajas, en especial aquéllas que tienen como causa la emigración al extranjero.⁷⁵ La Administración ha establecido distintos mecanismos para corregir esta deficiencia en dos ocasiones: mediante la revisión padronal de 2001, con ocasión del censo, y a partir de diciembre de 2005, a través del proceso de renovación padronal. Mientras que el primero de los mecanismos parece haber tenido un notable éxito en el ajuste de las cifras de población, la evidencia empírica sugiere que los resultados del proceso de renovación han sido más cuestionables.

Esta dificultad de actualización no afecta sólo a las salidas al extranjero, sino también a los cambios de residencia, el nivel educativo o la nacionalidad. Una vez más, la estructura de los incentivos determina las características de este registro administrativo. Dado que los incentivos residen únicamente en el alta, son muy pocos los estímulos para registrar las modificaciones

acontecidas desde entonces. Cualquier análisis longitudinal de los datos, es decir, el estudio de los mismos individuos a lo largo del tiempo, debe ser cauto y consciente de las limitaciones existentes.

3.1. Los incentivos en los datos de trabajadores en alta afiliados a la Seguridad Social

Otro ejemplo claro de cómo la estructura de incentivos interviene en la formación de los registros administrativos sería el de los datos de trabajadores en alta afiliados a la Seguridad Social. En este caso, los datos no reflejan al total de trabajadores, sino al total de personas que han formalizado con la Administración una relación laboral. La formalización de la afiliación está determinada no sólo por el coste de la cuota, sino también por la transparencia de ingresos que implica ante la Administración, y los beneficios sociales que conlleva. De la estructura de incentivos para empleador y empleado resulta tanto la afiliación o no del trabajador, como el número de horas por las que se cotiza o la categoría en que se hace. Aparece así la posibilidad de discrepancia entre los datos de afiliación y el número de personas que trabajan, o las horas y la categoría en que lo hacen. Por ejemplo, Garrido (2005b) estimó en un 25% la diferencia entre los datos de afiliación de extranjeros a la Seguridad Social y los trabajadores extranjeros resultantes de la Encuesta de Población Activa.

La influencia de los incentivos sobre los datos agregados de afiliación se pone en evidencia también en el descenso recurrente de la afiliación los últimos días de mes si éstos coinciden con el fin de semana, o con el descenso de la afiliación para evitar el pago de las cotizaciones durante las vacaciones navideñas (Garrido, 2005b).

4. Recomendaciones sobre el uso estadístico de datos agregados procedentes de registros administrativos

Las Administraciones suelen poner a disposición de los ciudadanos los datos de registros administrativos de forma agregada, a través de sus páginas web. La publicación en red de un gran volumen de datos agregados cumple simultáneamente las funciones de servicio público y transparencia administrativa. El uso de estos datos agregados da acceso a valiosa información sobre tendencias y rasgos generales de algunos fenómenos sociales, aunque tienen la desventaja de ocultar ciertas dinámicas que sólo son accesibles al ojo del investigador si se dispone de un mayor nivel de detalle.

Por ejemplo, el INE publica periódicamente las cifras agregadas de población de origen extranjero residente en España a partir de los datos del PMC. La evolución de esta magnitud da cuenta de cómo progresa el total de población residente, pero no de los flujos de entrada y de salida. La ausencia de esta información dificulta la comprensión de los procesos migratorios que están ocurriendo, puesto que un crecimiento cero de la población no implica que no existan los flujos de entrada, sino que se pueden estar produciendo flujos de salida equivalentes. En este sentido, el titular: «Fin del "boom inmigrante": sólo se empadronan 3.753 extranjeros más en 2011» de El Mundo, el 13 de enero de 2012, comete un error en su interpretación de las cifras agregadas del que un investigador social debe estar prevenido: interpreta como nuevas inscripciones lo que en realidad es la diferencia entre las cifras de empadronados de dos años consecutivos.

En ocasiones, durante el análisis de datos para mi tesis doctoral, he cometido errores debido a que los criterios de desagregación de alguna variable pueden cambiar entre su publicación en un momento dado y el siguiente. Por ejemplo, en los datos de autorizaciones de residencia en vigor, la desagregación del tipo de autorización no ha permanecido estable a lo largo de sucesivos informes trimestrales, y en ocasiones se han separado las autorizaciones por arraigo del total de autorizaciones «de otro tipo». De todas maneras, afortunadamente los cambios recientes en este sentido tienden a dirigirse hacia un mayor nivel de detalle, lo que permite al investigador la reconstrucción de las series hacia atrás en el tiempo con agregaciones

más amplias. Por otro lado, en ocasiones los datos se ofrecen en cuadros con cruces predefinidos de forma que, a pesar de poner un gran número de variables a disposición del usuario, no siempre coinciden con la información que el usuario necesita.

Por último, me gustaría señalar que, en ocasiones, los datos administrativos se utilizan para realizar comparaciones entre sí, y así estimar de forma indirecta otros fenómenos. Éste es el caso del cálculo de la población extranjera en situación irregular a partir de la comparación entre: a) las autorizaciones de residencia a ciudadanos extracomunitarios; y b) el número de empadronados de las mismas nacionalidades. En ejercicios de este tipo se hace recomendable extremar la precaución sobre la comparabilidad entre las clasificaciones utilizadas en el cálculo (por ejemplo, si se va a desagregar por grupos continentales, el investigador debe estar seguro de si Europa se refiere en las dos fuentes al término geográfico o político, y en el último caso, si se trataba de la Europa de los 15, los 25, 27...). Aunque parezca una obviedad, la pluralidad de clasificaciones que se ofrecen en los datos agregados publicados lleva muy frecuentemente a este tipo de errores.

Pero también ha de tenerse en cuenta que existen situaciones administrativas para las que no se dispone de información estadística, como es el caso del silencio administrativo, y que sesgarían algunas estimaciones. En el ejemplo citado, si en el plazo de tres meses una solicitud de renovación de autorización de residencia temporal no ha recibido respuesta se considera que ésta es afirmativa, de modo que habrá una parte de la población que no está en situación irregular pero de la que la Administración no ofrece información.

4.1. La interferencia de los cambios metodológicos en la definición de la unidad de análisis

Otro elemento que interviene de forma significativa en la interpretación de los datos procedentes de registros administrativos son los cambios metodológicos. En el caso de los registros

administrativos, estos cambios siempre estarán vinculados a cambios normativos. Pero se diferencian de los que mencioné anteriormente en que aquéllos hacían referencia a cambios sobre los incentivos del registro, mientras que los cambios metodológicos son específicos del funcionamiento del registro.

En el caso de la inscripción padronal, el ejemplo más significativo sería el de la imposición de la obligatoriedad de renovación de la inscripción cada dos años para los empadronados no comunitarios sin autorización de residencia permanente.⁷⁶ El aumento del número de bajas imputadas en el Padrón a partir de esa imposición constituyó una mejora en las estimaciones de la población residente en el país, pero perturbó la continuidad de las series estadísticas. Todo ello originó la posibilidad de concluir que había tendencias en la sociedad que no eran tales, sino sólo fruto de cambios metodológicos en el funcionamiento del registro. Esta consideración hace referencia de nuevo a la divergencia de objetivos entre Administraciones e investigadores. Así, la prioridad del INE es mejorar la calidad la última cifra de población frente al mantenimiento metodológico.

4.2. Las unidades de referencia no siempre son las personas

Por último, la divergencia de objetivos entre Administración e investigadores se plasma en que, en ocasiones, para la primera, el fenómeno relevante son los eventos, y no el número de personas que intervienen en ellos. Por el contrario, lo último suele ser la prioridad de estudio en las ciencias sociales. Este interés de las Administraciones por registrar el número de acontecimientos está vinculado a que constituye un estimador más adecuado de los costes que de ellos se derivan.

Tal sería el caso de las cifras de denegaciones de entrada, readmisiones, revoluciones y expulsiones de inmigrantes en situación irregular.⁷⁷ Los datos que proporciona el Ministerio del Interior se refieren, por ejemplo, al número de denegaciones de entrada

efectuadas, aunque a una persona se le haya podido denegar la entrada varias veces.

Similar precaución debe tenerse, por ejemplo, con los datos de criminalidad. En una misma denuncia se pueden incluir varios delitos (por ejemplo, puede ocurrir que el administrador que registra robos en distintos domicilios de un municipio incluya éstos dentro de una misma denuncia). Quedarían así agregados en una misma denuncia varios delitos, delincuentes y víctimas, y el desconocimiento de esa agregación dificulta el análisis de su magnitud social. También la Estadística de Variaciones Residenciales, construida a partir de los datos de altas y bajas del Padrón, hace referencia al número de migraciones, y no al número de inmigrantes, de modo que la repetición de desplazamientos por una misma persona que migra varias veces distorsiona la interpretación sobre las pautas migratorias de una población.

Todos éstos constituyen elementos muy significativos a tener en cuenta en la interpretación de los datos y que pueden interferir en las conclusiones que de ellos se extraigan.

5. El uso de microdatos procedentes de registros administrativos

El hecho de que en la formación del Padrón intervengan un gran número de agentes (los 8.000 municipios españoles y el INE) y la magnitud de los datos, multiplica la posibilidad de errores e inconsistencias en la configuración de los microdatos, que pueden tener consecuencias sobre las conclusiones que de ellos se extraigan. A pesar de que el acceso a estos datos es restringido y no suelen estar disponibles para el uso estadístico, sus características me dan la posibilidad de ilustrar los motivos por los que el investigador debe estar alerta en el uso estadístico de los registros administrativos.

La investigación a partir de microdatos procedentes de registros administrativos requiere, aún más que en el caso de otro tipo de

fuentes estadísticas, de un periodo dedicado a la comprensión exhaustiva de los datos. Este periodo de formación en su manejo implica aprender su estructura y codificación, así como la forma en que las distintas Administraciones han utilizado el registro a lo largo del tiempo.

5.1. La estructura de los datos del PMC

En el fichero del Padrón queda recogida toda la vida padronal de cada individuo, de modo que cada vez que hace un movimiento padronal, es decir, un alta, una baja, o una modificación, se añade una nueva línea al fichero. Cada individuo tendrá, por lo tanto, tantas líneas como movimientos haya realizado. Esas líneas comparten el mismo número identificador (recogido en una variable) gracias al cual se sabe que pertenecen al mismo individuo. En el cuadro 1 se expone, con dos ciudadanos hipotéticos, esta estructura longitudinal de los datos. En la primera columna figura el número identificador de los individuos, en este caso, 1 y 2. Cada uno de ellos ha realizado tres inscripciones en el Padrón.

En cada registro de un individuo figura la fecha en que se ha inscrito (Fvar) y la fecha hasta la que está vigente (Fbaj). Un registro deja de estar vigente cuando el mismo individuo realiza otro registro posterior, de modo que será la fecha del nuevo registro la del fin del registro previo. Cuando se trata del último registro que ha realizado una persona, y por lo tanto está vigente en la fecha en que se emitieron los datos, la fecha de fin de vigencia es 99999999. En el ejemplo del cuadro 1, el individuo 1 se dio de alta (Cvar = A) por primera vez en el Padrón en 1998. Cuando en 1999 inscribió un cambio de residencia se asignó esa fecha como la del fin de vigencia del registro previo, y se añadió una nueva fila para dejar constancia del cambio de residencia. Puesto que el individuo no ha vuelto a realizar ninguna inscripción, ese registro sigue vigente, y de ahí que figure Fbaj = 99999999. El último registro del individuo 2 sigue también vigente, pero en este caso, al tratarse de una baja (Cvar =

B), implica que en la última fecha disponible, ese individuo no estaba de alta en el Padrón y, por lo tanto, no computa como población residente en ese momento.

Esta estructura acumulativa permite seguir toda la vida padronal de los residentes (cuándo han llegado, han hecho un cambio de residencia o una modificación de sus datos personales, cuándo se dan de baja) y además permite calcular cifras de población residente en cualquier momento del tiempo. En el ejemplo del cuadro 1, se detecta que el individuo 1 ha modificado la provincia de residencia (Cpro) que cambia de 28 (Madrid) a 19 (Guadalajara). También el individuo 2 ha cambiado sus datos personales. Mientras que el lugar de nacimiento, por definición, no cambia a lo largo de la vida de una persona, la nacionalidad sí puede hacerlo. En este caso, el individuo 2 cambió su nacionalidad de 345 (Ecuador) a 108 (España). Esta estructura de datos facilita los análisis dinámicos de la vida padronal de los residentes, y permite seguir los flujos migratorios de entrada y de salida.

Cuadro 1. Estructura de los microdatos del PMC

Niden	Fvar	Fbaj	Cvar	Cauv	Cpro	Sexo	Nacio	Nacim
1	19980108	19990502	A	CR	28	1	228	228
1	19990502	99999999	A	CR	19	1	228	228
2	20020501	20080623	A	CR	25	6	345	345
2	20080623	20091202	M	PE	25	6	108	345
2	20091202	99999999	B	BR	25	6	108	345

Fuente: elaboración propia.

5.2. La explotación de los microdatos

Las ventajas de usar los microdatos del Padrón en comparación con los datos agregados publicados por el INE, residen en varios factores. En primer lugar, en que los microdatos permiten realizar todos los cruces posibles que el investigador estime necesario. Por ejemplo, se puede extraer la información sobre el número de mujeres ecuatorianas que se dieron de alta por primera vez en Huelva en 2002. En segundo lugar, permite acceder a la información sobre flujos, en este caso, de entradas y salidas del Padrón y así poder analizar la información sobre un proceso social tan relevante como es la evolución de la población recién llegada a España. En tercer lugar, cuando se dispone de los microdatos se puede realizar un trabajo de detección de posibles errores que, dada la magnitud de los datos y la diversidad de agentes que intervienen en su formación, pueden ser numerosos.

El conocimiento de la codificación es un elemento decisivo en la localización de errores y su correcta asignación a valores válidos. Por ejemplo, en la explotación de los datos de empadronados extranjeros se encontraba un grupo de personas con código de nacionalidad 10 que, si bien no se correspondía con el código de España, tampoco con el de ningún otro país. Del análisis de las características de edad, sexo, y lugar de nacimiento se dedujo que se trataba en realidad de un grupo de españoles del mismo municipio, a los que en el registro se les asignó erróneamente el código 10 en lugar del 108 (el de España). Gracias a este análisis, se les pudo excluir del grupo de población de origen extranjero.

Por otro lado, el hecho de que en cada nuevo registro de una persona se repita la inscripción de todas las variables permite que, en el caso de existir errores en uno de los registros, se puedan subsanar con la información recogida en otros registros de una misma persona.

Por ejemplo, pude completar la carencia o el error de información sobre el país de nacionalidad o el de nacimiento de algunas inscripciones gracias a la información disponible en otros registros de las mismas personas. En unos datos en los que figuran millones de registros, correspondientes a millones de personas, la magnitud de este tipo de errores, y por lo tanto la relevancia de su resolución, puede ser notable.

En la explotación de los microdatos del Padrón también encontré incongruencias en la forma en que los ayuntamientos habían realizado algunos registros. Por ejemplo, aunque el primer registro de una persona en el Padrón siempre tiene que ser un alta, localicé a individuos que tenían como primer registro una modificación o una baja. La resolución de estos casos implica la formulación de hipótesis sobre su origen y por lo tanto, la determinación de una solución de depuración fundamentada.

Por último, además de la subsanación de errores, la estructura de los microdatos también me permitió la generación de nueva información, por ejemplo, alguna referida a los hábitos de gestión de las Administraciones. El análisis exhaustivo de los registros padronales me permitió detectar cómo a lo largo del tiempo las Administraciones iban corrigiendo los errores en las inscripciones. Por ejemplo, constaté que, después de los primeros años de vida del PMC, cada vez era menos frecuente que aparecieran ese tipo de incongruencias en el primer registro de un individuo.

Además, aprovechando la información sobre los cambios de estado de algunas variables del mismo individuo, se pueden crear nuevas variables que den cuenta de si ha habido un cambio en la variable nacionalidad y en qué fecha se registró, cuantos cambios de residencia ha habido, el origen y el destino de esas migraciones... Por ejemplo, modificando la estructura del archivo (con el comando `aggregate` de SPSS) se puede resumir toda la información de un individuo en una sola fila, que recoja la provincia de residencia del primer registro, del último o la fecha en que por primera vez declaró nacionalidad española. La comparación de estas variables puede aportar información relevante sobre algunos procesos demográficos y sociales.

6. Conclusiones

En este capítulo he tratado de exponer los principales elementos que un investigador debe tener en cuenta cuando maneja datos procedentes de registros administrativos. La disponibilidad de estos datos, en su forma agregada, hace que abunden en análisis iniciales, desprovistos de la reflexión sobre su calidad que sería deseable.

Mi mensaje ha sido que un investigador responsable debe depurar toda intervención que proceda del aparato de medida en la interpretación de la evidencia empírica utilizada. Por supuesto, nunca tendrá la certeza absoluta de si se ha producido la eliminación completa de las distorsiones causadas, pero sí puede esforzarse en su minimización. Se trata ésta de una tarea agria, y no siempre visible, en la labor investigadora. Sin embargo, no llevarla a cabo cuestionaría la validez de los resultados.

Bibliografía

Cebolla Boado, H. (2009). «El proceso de renovación en el Padrón Municipal Continuo» (mimeo).

Garrido, L. (2005a). «Informe sobre estadísticas de la población inmigrante» (mimeo).

— (2005b). «La inmigración en España», en González J.J. y Requena M. (eds.), *Tres décadas de cambio social en España*, Alianza Editorial, Madrid.

Miyar Busto, M. (2011). «La dinámica de la inmigración en España: Una década de llegadas y salidas», Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ministerio del Interior (2011). «Balance de la inmigración irregular en España».

Tourangeau, R. y Smith, T.W. (1996). «Asking sensitive questions: impact of data collection mode, question format and question context», en *Public Opinion Quarterly*, 60, págs. 275-304.

Notas:

66. Salvo, tal vez, consideraciones sobre su propia imagen de frente al entrevistador, que lleven al entrevistado a responder lo que considere que gustaría escuchar al entrevistador o a la sociedad en general. Es lo que se conoce como el «efecto de deseabilidad social» (Tourangeau y Smith, 1996).

67. *El Mundo*, 20 de mayo de 2002 y *El País*, 14 de abril de 2012 respectivamente.

68. Véase, entre otros, *El Mundo*, 8 de enero de 2010, *ABC*, 14 de enero de 2010,

69. Véase, entre otros, *El Mundo*, 10, 12 y 21 de enero de 2010, sobre la participación en el debate público del Ministro de Trabajo, la Vicepresidenta Primera, los representantes del Partido Popular catalán y el Alcalde de Madrid y *El País*, 25 de enero de 2010, sobre la participación del Gobierno de la Comunidad de Madrid.

70. Véase, entre otros, *La Vanguardia*, 21 de enero de 2010, y *ABC*, 26 de enero de 2010.

71. Tal y como decretaba la Ley 7/1985, Reguladora de las Bases del Régimen Local (una de cada dos coincidiría con el censo).

72. Como fruto de la Ley 4/1996, de 10 de enero, por la que se modifica la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local, en relación con el Padrón Municipal, y su desarrollo reglamentario, aprobado por el Real Decreto 2612/1996, de 20 de diciembre, por el que se modifica el Reglamento de Población y Demarcación Territorial de las Entidades Locales.

73. En los ficheros anonimizados no se incorporan las direcciones, con el fin de impedir la localización de personas o edificios concretos.

74. Es considerada en el artículo 42 del reglamento que desarrolla la Ley Orgánica 14/2003 de 20 de noviembre de 2003 como causa suficiente en la concesión de permisos de residencia.

75. La «migración circular», en la que los inmigrantes alternan estancias en su país de origen y de emigración constituiría un desincentivo muy fuerte para darse de baja, puesto que los inmigrantes de este tipo buscarán conservar sus registros y los derechos acumulados que se les asocia.

76. Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre.

77. Según el Ministerio del Interior (2011) las denegaciones de entrada son los rechazos en los puestos fronterizos habilitados, habitualmente, puertos y aeropuertos; las readmisiones son los expulsados de España en virtud de acuerdos de readmisión con terceros países; las devoluciones, personas que trataron de entrar en España por puestos no habilitados como fronteras; y las expulsiones, repatriados en virtud de las causas recogidas en la Ley de Extranjería a través de expedientes administrativos derivados de la estancia ilegal en España.

Parte 3

Manos a la obra con datos cualitativos

ganz1912

Dilemas metodológicos en un estudio longitudinal de la influencia de los medios sobre el voto

Juan Jesús González

Raquel Rodríguez

Antón R. Castromil

Este capítulo está dedicado a presentar el cómo y el porqué de un proyecto de investigación acerca de la influencia de los medios sobre el voto. Comenzaremos presentando un marco teórico para el estudio de dicha influencia, seguido de la estrategia metodológica de la investigación. A continuación, presentaremos los principales resultados, así como un test estadístico tendente a subrayar la relevancia de dichos resultados. A lo largo del texto, iremos intercalando una serie de comentarios en recuadro con el fin de llamar la atención sobre algunos de los momentos críticos de la investigación, momentos que la presentación habitual de este tipo de estudios suelen eludir, dando lugar a puntos ciegos del proceso de investigación que nosotros hemos querido recuperar y explicitar para que el lector se haga una idea cabal de las dificultades y dilemas con que tropieza el investigador en el curso de su trabajo.

El marco teórico de la investigación presenta los conceptos básicos a partir de los cuales se construye el objeto de estudio: los encuadres mediáticos y su eventual transformación en opiniones encuadradas por parte de los votantes. La estrategia de la investigación contribuye, por su parte, a explicitar los objetivos de la misma y a justificar los procedimientos y mecanismos de los que nos hemos servido para alcanzarlos: el seguimiento de prensa de referencia y el uso de grupos experimentales como jueces con capacidad de evaluar los encuadres obtenidos de dicho seguimiento.

El resultado más relevante de la investigación es que, para que un tema de la agenda política tenga efectos significativos sobre el voto es preciso que los medios hayan hecho previamente un trabajo de encuadramiento de dicho tema. De lo contrario, los temas de la agenda política que no son debidamente encuadrados no tienen efectos relevantes, tal como se puede observar en el caso del terrorismo cuando comparamos las elecciones del año 2000 (cuando el terrorismo quedó fuera de la contienda política) y las del 2008 (cuando la agenda mediática lo colocó en el centro de dicha contienda).

1. El estudio de los medios y su influencia

Los medios de comunicación de masas son un actor destacado en los sistemas democráticos actuales, además de un factor clave en la creación de opinión pública. En el trabajo que presentamos, vamos a mostrar los mecanismos que permiten a los medios influir en el comportamiento electoral de los ciudadanos. Pero antes vamos a plantear alguna reflexión sobre el papel de los medios y sus efectos sobre la audiencia.

La investigación sobre el efecto de los medios se desarrolla en diferentes etapas a lo largo del siglo xx. Ya en los años veinte, Walter Lippmann (2003) fue el primero en plantear claramente que los medios desempeñan un papel importante a la hora de estudiar la opinión pública y, posteriormente, ha habido numerosos intentos por identificar su influencia y estimar el alcance de la misma. Algunos autores clásicos como Harold Lasswell (1927) se centraron en el estudio de la persuasión y la capacidad que tienen los medios de proponer agendas de temas que ayudan a construir un mensaje intencionado, de carácter propagandístico, en el contexto de la Europa de entreguerras. Esta corriente de análisis, que sostiene una influencia directa (tal como sugiere la metáfora de la «aguja hipodérmica»), sostiene que la audiencia «no tiene escapatoria» y que los medios se configuran como un elemento decisivo en la conformación de sus opiniones.

A partir de los años cuarenta las investigaciones dieron un giro tendente a relativizar el papel de los medios. Diferentes autores aportaron otra serie de variables intervinientes que mitigaban el efecto mediático, entre ellas se diferenciaba el tipo de medio, el tipo de tema, el nivel educativo de la audiencia, su interés personal, las relaciones comunicativas interpersonales, etcétera. Es en este momento cuando autores como Lazarsfeld, Berelson y Gaudet (1944) señalan que el efecto mediático resulta relevante en el estudio de las opiniones pero con mucha menos fuerza de la que se planteaba en la etapa anterior, toda vez que las relaciones personales ocupan un lugar estratégico en los cambios de opinión (Katz y Lazarsfeld, 1979).

A partir de los años sesenta irrumpen diferentes teorías de efectos que no dejaban de «descubrir» nuevos elementos y desafíos para el estudio de la relación entre medios y opinión pública. El principio formulado por Bernard Cohen (1963) de que la prensa no tiene mucho éxito en decir a la gente qué tiene que pensar pero sí sobre qué temas tiene que pensar, otorga un papel diferente al estudio de los temas o noticias que nos presentan los medios. Esta distinción es el motor de una nueva corriente de investigación denominada agenda setting (McCombs y Shaw, 1972) que analiza el papel de la agenda informativa y su relevancia a la hora de establecer la agenda pública o ciudadana.

Pues bien, lo que aquí vamos a plantear es que los medios no tienen sólo capacidad para elaborar e imponer la agenda temática del momento, sino que tienen además capacidad para proporcionar a los votantes los criterios mediante los cuales evalúan a los partidos políticos. Para ello vamos a investigar una serie de mecanismos (framing, priming...) que juegan un papel clave en este proceso de evaluación ciudadana.

1.1. El proceso de construcción mediática de la realidad

El proceso de construcción mediática de la realidad sigue dos pasos: selección de los elementos constitutivos de la realidad publicitada y encuadramiento de dichos elementos en el marco de la ideología corporativa que sirve de referencia. En cuanto a lo primero, la selección de los elementos de la realidad social se concreta en la elaboración de un temario o, si se quiere, de una agenda temática destinada a fijar el foco de atención de la audiencia (McCombs, 2004). No se trata, por el momento, de sugerir a la audiencia código alguno de interpretación de los mensajes, sino tan sólo de establecer el sendero temático por el que la audiencia debe circular. El éxito de esta primera tarea depende de la capacidad de los medios para que sus audiencias interioricen la agenda temática y la hagan suya. En la medida en que la agenda temática de los medios y la agenda personal de sus audiencias confluyen, haciendo que las preocupaciones de los ciudadanos se identifiquen con aquélla, los medios habrán conseguido su primer objetivo. No se trata de un objetivo fácil, toda vez que el conocimiento de los ciudadanos se nutre de otras muchas fuentes, empezando por su propia experiencia en el entorno familiar, social y laboral, lo que requiere de una cierta correspondencia entre la agenda temática de los medios y los problemas cotidianos de los ciudadanos.

Primer aviso para navegantes. Sobre la estrategia de la investigación La investigación que estamos pres

ganz1912

La segunda tarea de los medios es el encuadramiento de los mensajes, entendiendo por tal una tarea de «selección de algunos aspectos de la realidad haciéndolos más relevantes, a fin de promover una particular definición del problema, una interpretación de sus causas, una evaluación moral y/o una recomendación acerca del tratamiento del asunto en cuestión» (Entman, 1993). El encuadramiento puede ser de dos tipos: episódico o temático. Mientras el primero proporciona imágenes o descripciones más o menos espectaculares pero relatadas, en cualquier caso, en términos episódicos referidos a sucesos particulares y concretos, el encuadramiento temático proporciona una interpretación más general sobre la causalidad del problema que sirve de trasfondo a la noticia. Esta diferencia es fundamental, por cuanto está asociada a diferentes mecanismos de atribución de responsabilidad por parte de la audiencia (Iyengar, 1991). Siguiendo la definición de Entman que presentamos más arriba, podemos distinguir tres momentos en el proceso de encuadre: diagnóstico, pronóstico y motivación. La primera función del encuadre es la identificación del tema/problema y su evaluación en términos de causas y consecuencias. En este primer momento, se trata de diagnosticar el carácter problemático del tema en cuestión y de establecer su etiología, lo que pasa, indefectiblemente, por alguna forma de atribución de responsabilidad. Una vez hecho el diagnóstico, se establece el pronóstico: el encuadre debe ofrecer remedio al problema en cuestión, lo que suele ir acompañado de algún tipo de exhortación a la audiencia para que actúe y colabore a la resolución del problema en una dirección determinada. Pues bien, esta secuencia tendrá tanto más éxito en la medida en que la atribución de responsabilidad consiga presentar el tema en asociación con un sistema simbólico o ideológico reconocible por la audiencia, en tanto que el mecanismo que hace posible esta operación resulte inadvertido.⁷⁸

En este sentido, uno de los mecanismos más utilizados es el priming, que significa dos cosas: primar y/o imprimir. Esta doble acepción del priming permite a los medios, por un lado, primar o priorizar determinados temas que llevan asociados atributos de fortaleza o debilidad respecto a un actor político; así, por ejemplo, el diario El País puede centrar el foco de atención de una campaña electoral en noticias relacionadas con políticas sociales a sabiendas de que éste es un punto fuerte de los socialistas frente al Partido Popular. En tanto que, por otro lado, priming significa imprimir, a la manera de un lienzo, la presentación de un tema por su asociación con actitudes o predisposiciones más o menos latentes entre los electores. En otras palabras, imprimir significa emitir un mensaje con el fin de activar ideas o pensamientos conectados con él (Entman, 2004: 27).

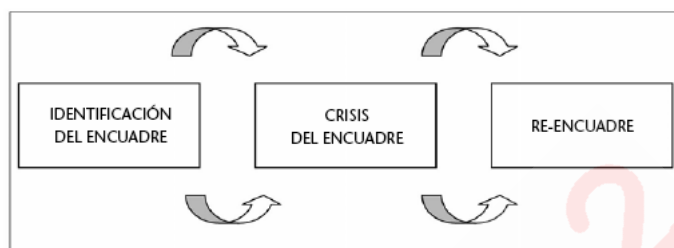
Tal como señalan Jacobs y Shapiro (2000), esta práctica retórica se usa en política sobre todo para criticar y rechazar las ofertas políticas del adversario, más que para apoyar las iniciativas propias, por cuanto los políticos desconfían de la capacidad de atención del público ante argumentos racionales. Así, por ejemplo, cuando el PP descalifica la propuesta de Estatuto catalán por estar tutelado por ETA,⁷⁹ podemos encontrar los dos tipos de priming: hay, por un lado, un desplazamiento temático desde la discusión autonómica hacia la discusión sobre el terrorismo, que ha sido tradicionalmente uno de los puntos fuertes del PP frente al PSOE. En tanto que, por otro, se observa un intento de contaminar el Estatuto de terrorismo, conectando con la idea de que los nacionalismos son sospechosos de complicidad o permisividad con el terrorismo.

Las posibilidades de priming se amplían en el caso de los medios. Así, por ejemplo, las cadenas públicas controladas por el PP (TVE y Telemadrid) emitieron el documental de Elías Querejeta (Asesinato en febrero, sobre el asesinato de Fernando Buesa poco antes de las elecciones de 2000) en vísperas de las elecciones de 2004, a fin de reforzar el argumento del Gobierno sobre la autoría de ETA en relación con el 11-M. Especialmente sobresaliente es el priming que pone en sintonía medios y mensajes políticos: los carteles de comunicación política del PP en la época de Aznar utilizaban el mismo trasfondo que los telediarios de TVE, en un intento por atribuir a la comunicación partidaria parecida verosimilitud y credibilidad que a los informativos de una cadena pública.⁸⁰

1.2. El estudio dinámico de los encuadres

Una vez expuesta la mecánica del encuadramiento, es el momento de estudiar su dinámica. Basta fijar la atención en cualquiera de los encuadres que nos suministra regularmente la prensa para caer en la cuenta de que, con frecuencia, los encuadres son puestos en cuestión por la realidad que intentan capturar o son desbordados por ella. En la vorágine informativa de nuestros días, la vida de los encuadres es limitada y, en ocasiones, efímera, lo que hace que los encuadres sean reemplazados por otros con cierta periodicidad. Desde una perspectiva dinámica, conviene advertir, por tanto, que no se trata sólo de identificar los encuadres, sino de estudiar su emergencia y, llegado el momento, su crisis, la cual va seguida de la aparición de un nuevo encuadre. Dicho en otras palabras, el objeto de nuestro estudio es la secuencia que describe la figura adjunta:

Figura 1. Perspectiva dinámica del encuadramiento



Fuente: elaboración propia.

El carácter fluido y cambiante de la actualidad social y política obliga a los medios a una negociación continua con la realidad, negociación de la que los encuadres pueden salir victoriosos u obsoletos. Fuera del momento electoral, este proceso está sujeto a fuertes inercias, de tal suerte que los encuadres tardan en cristalizar, pero, llegado el momento electoral, el nivel de atención de las audiencias aumenta y, con él, la velocidad circulatoria de los encuadres. Esto explica, por ejemplo, que el encuadre gubernamental del 11-M (2004), tendente a justificar la autoría etarra de los atentados, apenas durase 48 horas, rápidamente engullido por la vorágine informativa de las vísperas electorales y la avidez informativa de los electores, llamados a tomar una decisión urgente ante las urnas.

La idea de crisis de encuadre aparece en el estudio clásico de Goffman ([1975], 2006), si bien este autor prefiere hablar de «desencuadre» (misframing), al referirse a aquellas situaciones en que el encuadre se rompe como consecuencia de su propia disfuncionalidad. En el contexto de la problemática goffmaniana (la experiencia cotidiana), cuando los actores involucrados en la interacción social se percatan de que el encuadre conduce al engaño, el encuadre se hace vulnerable y se hunde en el «descrédito» (ibíd. págs. 313 y ss.). En el contexto de la batalla mediática, no es preciso, en cambio, que los encuadres conduzcan al engaño para caer en el descrédito: basta con que dejen de ser verosímiles, toda vez que el criterio de evaluación de los mismos no es la verdad empíricamente verificable, sino la verosimilitud, la cual no depende de pruebas empíricas, sino de la coherencia interna de la construcción mediática.

El seguimiento de prensa nos permite identificar una gran variedad de crisis de encuadre, tal como vamos a presentar más adelante, pero hay pocas tan llamativas como la crisis del encuadre «liberal» de la inmigración a raíz de la crisis de los cayucos, en el verano de 2006. El encuadre liberal de la inmigración se había preocupado hasta entonces de subrayar la bondad de la inmigración no sólo para la demografía y la economía, sino también para la convivencia entendida desde una perspectiva multicultural.

En justa coherencia, la atribución de responsabilidad por los problemas asociados a la inmigración sólo podía hacerse al ámbito difuso de la globalización, toda vez que la magnitud de los flujos migratorios desborda a los Gobiernos nacionales. Desde un punto de vista empírico, era evidente que el problema de la inmigración en España había alcanzado tal magnitud que no podía deberse a los cayucos, pero este tipo de consideraciones quedaron subsumidas bajo el impacto mediático de las llegadas de cayucos a las playas españolas. En consecuencia, este impacto mediático consiguió lo que el resto de entradas irregulares (estimadas en torno a mil diarias) no había conseguido hasta entonces:

modificar la política del Gobierno y reemplazar el encuadre «liberal» por un encuadre alternativo, más restrictivo.

Tras la crisis de encuadre (o desencuadre, que diría Goffman), llega el momento del re-encuadre. Cabría suponer que asistimos de esta manera a un proceso acumulativo, en virtud del cual la vida de los encuadres sigue una secuencia de ensayo y error, pero esto no sería, en el mejor de los casos, más que una idealización. En un sistema de pluralismo polarizado, no hay tal acumulación, sino conflicto de encuadres, de tal suerte que los encuadres emergen, entran en conflicto y triunfan o desaparecen. En consecuencia, al encuadre «liberal» de la inmigración no le sucede otro encuadre más o menos liberal, sino uno nuevo que sea capaz de competir frente al encuadre populista de mano dura: el encuadre de la firmeza gubernamental ante el problema en cuestión.

Resumiendo, podemos entender la dinámica informativa como resultado de una doble operación: por un lado, el priming protege a la audiencia de la vorágine informativa y del carácter fragmentado de la información que circula por los medios, haciendo las veces de embudo. Por otro, el framing se encarga de que todo lo que sobrepasa el embudo comunicativo va convenientemente filtrado. Ahora bien, una vez superados el filtro y el embudo, la dinámica del encuadramiento no es lineal ni acumulativa, sino de conflicto y sincopada: los encuadres no dialogan entre sí, sino que se enfrentan de manera agónica en el fragor de la batalla mediática. No hay en ello nada parecido a una conversación ni a un proceso de verificación empírica, tan sólo una sucesión de victorias o derrotas convenientemente dramatizadas (lo que incluye personalización, negativismo, etc.). De ahí la dificultad de la audiencia para construir un relato que no sea un relato épico o una carrera de caballos.

2. Estrategia de la investigación

2.1. Medios de comunicación y voto

El objetivo último de este estudio es el comportamiento electoral de un segmento de votantes que ocupa el centro del espectro ideológico y del que cabe esperar, por tanto, una relativa capacidad de evaluación racional, al tiempo que una escasa identificación ideológica. Más concretamente, nos interesa estudiar los mecanismos de atribución de responsabilidad que operan en este segmento de votantes, por cuanto de ellos depende la posibilidad misma de voto mediante evaluación racional. Para ello hemos recurrido a un diseño de grupos de trabajadores madrileños que se han reunido con periodicidad semestral a lo largo de las dos últimas legislaturas (concretamente, desde la primavera de 2006 hasta las elecciones de 2008) y que han sido seleccionados por su carácter de votantes moderados y pragmáticos (alejados, por tanto, del voto ideológico característico de uno u otro lado del espectro).

El estudio se centra en los principales factores que nutren el discurso de estos votantes sobre la política: los mensajes de los medios, la experiencia personal y la sabiduría popular (Gamson, 1992). En general, las teorías sobre la formación de la opinión pública que han proliferado en los últimos tiempos tienden a enfatizar el primero de ellos, lo que recomienda establecer algún mecanismo de control de los elementos discursivos procedentes de los medios. Ahora bien, los medios no operan sobre las audiencias como si de una tabula rasa se tratara, sobre la cual pueden imponer a discreción una determinada construcción de la realidad. Los estudios sobre la influencia de los medios sugieren, más bien, que la relación entre medios y audiencias es el resultado de una interacción diversa y compleja. En este sentido, se trata de indagar sobre la manera como nuestros grupos adoptan ciertos elementos del discurso de los medios en su experiencia personal, poniendo de relieve aquéllos que son congruentes con ella y omitiendo o rechazando los que no lo son. Nos centramos, por tanto, en tres tipos de factores: los relativos a la experiencia personal de los participantes en el estudio, los elementos de cultura política que intervienen en su discurso y los elementos procedentes de la agenda mediática, tal como queda recogido en la figura 2 que presentamos más adelante. Intentamos así identificar los

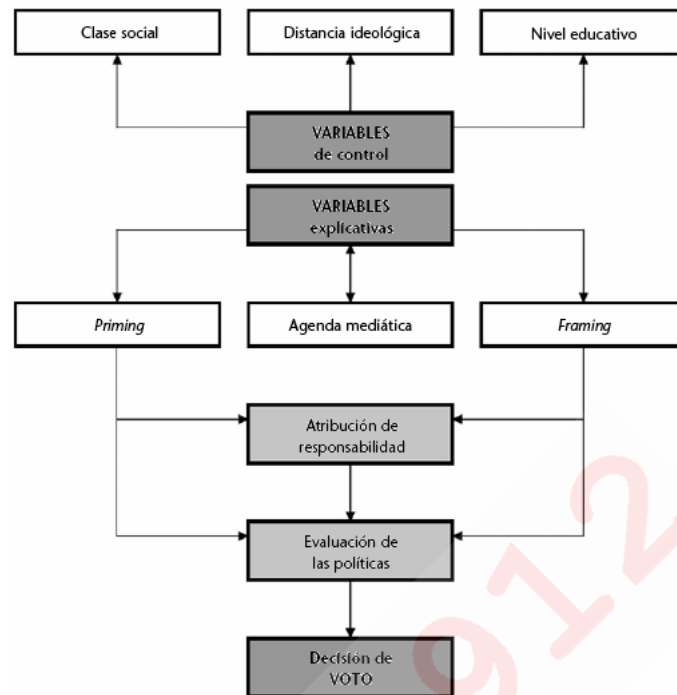
mecanismos de la atribución de responsabilidad y averiguar en qué medida están influidos por esquemas culturales más o menos arraigados en la percepción ciudadana (estatismo, fatalismo, etcétera) o por los encuadres informativos procedentes de los medios (Iyengar, 1991).

Dada la posición de clase de nuestros grupos (compuestos por trabajadores asalariados en su mayoría), su exposición a los medios y, en particular, a la prensa es por fuerza limitada, pero no por ello escapan a su influencia. Es verdad que la prensa tiene un alcance limitado en términos de lectores, así como un fuerte sesgo a favor de las clases medias ilustradas, pero no es menos cierto que, en el diseño de los actuales grupos multimedia, éstos gozan de numerosos soportes (radio, TV, etc.) capaces de hacer llegar las noticias y opiniones vertidas por la prensa a un público cada vez más amplio. Podemos suponer, desde esta perspectiva, un proceso de creación y difusión de la opinión pública que arranca de la prensa de referencia y se expande a través de radios y televisiones, las cuales hacen las veces de altavoces o cajas de resonancia de las noticias y opiniones vertidas por aquélla. Una vez identificadas las distintas agendas temáticas, así como los encuadres y las variantes discursivas que ofrecen los medios, se trata de estudiar cómo llegan a nuestros grupos experimentales, es decir cómo éstos integran el discurso de los medios en su experiencia personal, lo que es tanto como estudiar la circulación social del discurso mediático y su interacción con el público.

Ya hemos visto que, a efectos de nuestro estudio, las funciones principales de los medios son tres: encuadrar las noticias (framing), priorizar los temas (primera acepción del priming) e imprimir la percepción de las audiencias a fin de poner en relación los mensajes con sentimientos e ideas preexistentes (recordemos que priming significa cebo en su segunda acepción). Sin desconocer el potencial de manipulación que todo ello entraña cuando la comunicación va dirigida a audiencias poco informadas, hay que tener en cuenta también que, debido precisamente a los costes de información que plantea el seguimiento de la política, las tareas de selección y encuadramiento son imprescindibles para mantener vivo el debate democrático (Kinder y Nelson, 2005). Pues, como señalan estos autores, a menudo el problema de los votantes no es tanto el de falta de ideas a la hora de enjuiciar las políticas como el de tener demasiadas, lo que plantea frecuentes problemas de ambivalencia e inconsistencia. De ahí la necesidad de encuadres que ayuden a integrar información nueva, reducir la disonancia cognitiva, formular opiniones y facilitar su confrontación.

La figura 2 ilustra de manera gráfica y sintética el modelo de voto que orienta nuestra investigación, el cual parte de la distinción entre dos tipos de variables: variables de control y variables explicativas. Las primeras intervienen en el diseño de la investigación, de tal manera que nuestros grupos de votantes se definen en términos de clase (trabajadores manuales y trabajadoras no manuales) y posición ideológica (el centro de la escala izquierda-derecha). Las segundas explican el comportamiento electoral, por cuanto intervienen en el proceso de decisión de voto a través de la evaluación de las políticas y, más concretamente, a través de la influencia que los medios tienen en la atribución de responsabilidad, momento crucial en el proceso de evaluación (González, 2009).

Figura 2. Modelo de voto mediatizado



El estudio que presentamos se enmarca en el proyecto titulado «Voto racional y agenda mediática. Propuesta de seguimiento de la legislatura» y ha estado referido a la legislatura 2004-2008. En lo fundamental se apoya en un panel cualitativo de grupos de trabajadores madrileños que se han reunido periódicamente y que nos han permitido estudiar de manera longitudinal el comportamiento de este segmento de votantes que hemos definido como (más bien) moderados, centrados, racionales y pragmáticos.

Para ello, hemos introducido un mecanismo de seguimiento de la agenda de los medios a lo largo del periodo de estudio (desde la primavera de 2006 hasta las elecciones generales de 2008), de tal suerte que cada una de las cuatro olas de que se compone el estudio ha ido precedida de un seguimiento de la prensa de referencia durante un tiempo aproximado de dos meses, al término del cual quedan recogidos los fenómenos más significativos de selección y encuadramiento de la información. Por tratarse de un estudio circunscrito a Madrid, hemos hecho seguimiento de las tres cabeceras más representativas de la prensa madrileña: El País, El Mundo y ABC, que proporcionan los encuadres básicos de percepción y evaluación de la situación política. Estos encuadres pueden referirse tanto a la situación política nacional globalmente considerada como a aspectos particulares de ella que se consideren de especial relevancia en cada momento (situación económica, inmigración, «proceso de paz»...).

Ahora bien, dado el alineamiento político característico de los medios madrileños, es frecuente que los encuadres respondan a la contraposición izquierda-derecha o, si se quiere, PSOE-PP, de tal manera que los encuadres de El País representan el primer término de la contraposición, en tanto que los de El Mundo y/o ABC representan el segundo. Hay que tener en cuenta que la elaboración de los encuadres ha sido presentada a los grupos para que pudieran elegir aquel encuadre con el que más se identifican o con el que están más de acuerdo (sin indicarles la autoría del mismo), lo que recomienda que los encuadres sean presentados a los grupos por contraposición unos de otros (es decir emparejados respecto a un mismo tema), tal como veremos más adelante.⁸¹

Además de las reuniones de los grupos panel (llamados experimentales en la figura 3), cada una de las olas del estudio ha incluido la realización de grupos de control de parecida composición en términos de clase y posición ideológica, lo que ha dado lugar al siguiente calendario de reuniones.

Tanto los participantes de los grupos panel como de los grupos de control han cumplimentado previamente a su participación un cuestionario inicial relativo a posición ideológica, preferencias políticas, situación familiar y laboral, etcétera. Por último, los participantes en los grupos panel han sido objeto de una entrevista postelectoral en los días inmediatamente posteriores a las elecciones generales, entrevista que incluye la cumplimentación de un cuestionario final muy similar al cuestionario inicial, a fin de poder comparar la situación de estos votantes al principio y al término del proceso de investigación.

Figura 3. Cronograma del estudio

	1ª ola	2ª ola	3ª ola	4ª ola	Fase final
	Primavera de 2006	Otoño de 2006	Pre electoral 2007	Pre-electoral 2008	Post-electoral
MUJERES					
Grupo experimental	Selección	Reunión	Reunión	Reunión	Entrevista
Grupo de control	-	-	Reunión	Reunión	-
HOMBRES					
Grupo experimental	Selección	Reunión	Reunión	Reunión	Entrevista
Grupo de control	-	Reunión	-	Reunión	-

Fuente: elaboración propia.

2.2. Algunas precisiones metodológicas

La metodología empleada recomienda hacer algunas precisiones. Lo habitual en el uso de la dinámica de grupos con fines psico-sociológicos es la convocatoria de una serie de individuos de parecida composición social que se reúnen una sola vez, lo que limita la aparición de vínculos primarios en el seno del grupo. De esta manera, los individuos se reconocen como miembros del grupo por sus características socio-demográficas y sociolingüísticas, sin otra cosa que condicione su sentimiento de pertenencia respecto al grupo. En nuestro caso, el funcionamiento del panel significa dos cosas:

- La primera es que los grupos nos deben facilitar el estudio no sólo de la decisión de voto como tal, sino del proceso decisorio en su conjunto, desde un momento no-electoral (mediada la legislatura, cuando no hay convocatorias electorales a la vista, punto inicial de nuestro estudio) hasta el momento post-electoral, pasando por el clímax del proceso: el momento pre-electoral o decisorio.

- La segunda es que, si bien la decisión electoral es individual, el proceso decisorio no tiene por qué serlo, sino que es más bien resultado de la interacción familiar, laboral, vecinal, etcétera. Es decir, es la resultante de procesos de interacción en pequeños grupos respecto de los cuales el panel es una simulación.

Segundo aviso para navegantes Sobre el diseño: ¿qué significa experimental? La segunda dificultad con

Una de las consecuencias de esta simulación es que los grupos generan una dinámica grupal endógena, que podemos llamar primarización, cuyos efectos conviene controlar. De ahí la convocatoria simultánea de grupos de control de parecida composición socio-demográfica, pero cuyo compromiso con el proceso de investigación es más limitado, lo que simplifica su propia dinámica grupal y la libera de los posibles efectos asociados a la primarización.

La segunda precisión está relacionada con la dinámica de los grupos y su variación a lo largo del proceso de investigación. En una fase inicial, las primeras olas del estudio, correspondientes al periodo no-electoral, siguen una dinámica deliberadamente no directiva, con el fin de que los grupos (a los que se pide hablar, con entera libertad, de la actualidad social y política, estímulo inicial de la dinámica grupal) establezcan, de manera espontánea, su propia agenda temática. Este primer dato nos permite hacer comparación y contraste con la agenda pública, tal como se desprende de los barómetros del CIS en la pregunta relativa a los problemas más importantes del país, y con la agenda mediática, tal como se desprende de las portadas de la prensa de referencia. Una vez establecida la agenda temática de nuestros grupos, el moderador interviene posteriormente para clarificar la atribución de responsabilidad en relación con los temas y problemas recogidos en la agenda.

Llegado el momento electoral (olas preelectorales del estudio), la **dinámica grupal** se hace mucho más directiva: el moderador comienza preguntando por la decisión de voto ante la inminente convocatoria electoral y a continuación pide a los miembros del grupo que **justifiquen** esa decisión. Se trata, en este caso, de que los grupos expliciten las razones del voto, a fin de poder clasificar a los votantes y extraer de ahí una tipología del voto (racional, ideológico, etc.).

Una tercera y última precisión está relacionada con el estudio de los encuadres, los cuales son resultado del seguimiento de prensa que se realiza durante los dos meses previos a cada una de las olas del estudio. Una vez identificados, los encuadres son presentados a los participantes en dos momentos distintos: en el cuestionario individual y al final de las reuniones de grupo. En el primer caso, el cuestionario hace dos tipos de pregunta: preguntas directas o desnudas (stripped) tendentes a captar la posición del entrevistado ante la acción del Gobierno en cada uno de los temas y preguntas encuadradas (framed) tendentes a captar la percepción. A su vez, los encuadres se componen de dos pares de frases, una primera que atiende al diagnóstico del problema y una segunda relativa a la atribución de responsabilidad. Esto nos permite indagar sobre la relación entre ambos tipos de pregunta (stripped vs. framed). Asimismo, el planteamiento de los encuadres al final de las reuniones de grupo permite un doble ejercicio: un primer ejercicio de discusión y confrontación de ideas acerca de cada uno de los temas y un segundo ejercicio de valoración de los encuadres mediante el uso de una escala de grado de acuerdo respecto de esos mismos encuadres, que da lugar a una estimación de distancia relativa.

3. Principales resultados de la investigación

La primavera de 2006 estuvo dominada por la discusión sobre el alto el fuego de ETA, que la prensa afín al Gobierno encuadró en términos de «proceso de paz», de tal suerte que la percepción del alto el fuego de ETA estuvo dominada por la idea de «una oportunidad para la paz» y de que «la política puede ayudar a la negociación». En el otoño de 2006 (segunda ola del estudio), el deterioro del «proceso de paz», tras el episodio del robo de armas en Francia, condujo a una doble crisis de encuadre por parte de esta misma prensa, pues al des-encuadre del «proceso de paz» (finalmente fulminado por el atentado de Barajas el 20 de diciembre de 2006), le acompañó la crisis del encuadre «liberal» de la inmigración, arruinado por la crisis de los cayucos.

El Mundo encuadró la acción del Gobierno correspondiente a esta segunda ola en términos de cesión a ETA, al tiempo que hacía al Gobierno responsable de la crisis migratoria, en tanto que El País sufría los efectos de las crisis de encuadre mencionadas, lo que mermaba su capacidad de dar cobertura al Gobierno. A resultas de este cambio de coyuntura, la percepción de nuestros grupos acerca de la negociación con ETA, inicialmente receptiva y expectante en la primavera de 2006, se tornó pesimista

en otoño, abriéndose a los encuadres opuestos a ella, presididos por la idea de que «el alto el fuego es en realidad una oportunidad de ETA para fortalecerse», frente a la idea de una «oportunidad para la paz», que había predominado en primavera.

Esta tendencia se precipitó con el ya mencionado atentado en la T4 del aeropuerto de Barajas, que abrió el camino a los encuadres más hostiles a cualquier negociación. Por un lado, la idea de que Acción Nacionalista Vasca (ANV) no era más que «un disfraz de ETA» al que no se le debían hacer concesiones; y por otro, la idea de que «el problema para acabar con ETA es la debilidad del Gobierno y las cesiones de Zapatero».

Tras la reanudación de la actividad terrorista la agenda de los medios se volcó de manera obsesiva sobre la negociación con ETA y sus ramificaciones, dándose la circunstancia de que durante los tres meses previos a las elecciones municipales y autonómicas de mayo de 2007 (tercera ola de nuestro estudio) la acción del Gobierno había quedado prácticamente desplazada de la agenda pública. En estas condiciones, el llamado «proceso de paz», que el Presidente del Gobierno colocara en el centro mismo de la agenda pública en la primavera de 2006, se convirtió en un bumerán contra la propia acción del Gobierno, que sucumbió al encuadre de «la cesión y la debilidad», propiciando un voto que una fracción de los grupos no dudó en justificar como voto de castigo contra el Gobierno de Rodríguez Zapatero.

Frente a la idea de que «el uso electoral del terrorismo que hace el PP es un obstáculo para el final de la violencia en el País Vasco» (que resumía el encuadre del Gobierno), nuestros grupos se inclinaban más bien por el encuadre opuesto: «El problema para acabar con ETA es la debilidad del Gobierno y las cesiones de Zapatero», inclinación que se mantuvo desde entonces.

A medida que se acercaban las elecciones generales, la agenda de los medios se diversificó, introduciendo nuevos temas como la crisis económica o la inmigración, lo que parecía reducir el predominio abrumador del terrorismo. Por lo que se refiere a la crisis, nuestros votantes se mostraron muy sensibles ante el deterioro de la situación económica, pero exoneraban al Gobierno de responsabilidad. Por otro lado, el PP decidió sacar a la palestra un tema que había sido tabú en anteriores campañas electorales como la inmigración, pero se mostró incapaz de concretar su propuesta y aprovechar la receptividad de los electores en esta materia.⁸² No hay que olvidar, pese a todo, que, según el estudio postelectoral del CIS, el terrorismo fue «el tema más debatido por los partidos y los candidatos a lo largo de la campaña». Así lo recordaban, al menos, el 28% de los entrevistados, frente a un 22,4% que recordaba los «problemas económicos» y un 7,4% que recordaba «la inmigración».

A fin de explicar la influencia de la agenda mediática en la decisión de voto, vamos a proceder en dos tiempos: comenzaremos presentando algunos de los resultados obtenidos de nuestra propia investigación que nos permiten formular una hipótesis acerca de la manera como funcionó la atribución de responsabilidad en aquellas elecciones. A continuación, testaremos empíricamente la hipótesis con ayuda del estudio panel del CIS. Respecto a lo primero, hay que tener en cuenta, por lo pronto, el contraste entre la agenda de nuestros grupos y la agenda de los medios, pues así como de la agenda espontáneamente expresada por nuestros grupos se desprendía un tema principal: la inmigración,⁸³ de la agenda de los medios se desprendía, en cambio, otra prioridad muy distinta: el terrorismo.⁸⁴ En este punto, nuestro estudio dio a los grupos la oportunidad de que se pronunciasen sobre los encuadres dominantes acerca de ambos temas. Como se recordará, cada encuadre tiene dos componentes: diagnóstico del problema y atribución de responsabilidad, de manera que los grupos debían elegir cuál de los diagnósticos y cuál de las fórmulas de atribución de responsabilidad estaba más próximo a su propio punto de vista. En el caso de la inmigración, el encuadre se componía de los dos pares de frases siguientes:

Diagnóstico:

a) «la inmigración es buena para la economía pero es un riesgo para la convivencia y para el buen funcionamiento de los servicios sociales».

b) «la inmigración no sólo es buena para la economía sino también para hacer de España un país más abierto y tolerante».

Atribución de responsabilidad:

a) «el problema de la inmigración es una consecuencia de la regularización hecha por el Gobierno».

b) «el problema de la inmigración es un problema global que ningún país puede resolver por sí solo».

En el caso del terrorismo, los componentes del encuadre eran:

Diagnóstico:

a) «el “proceso de paz” es una oportunidad de ETA para fortalecerse».

b) «es una oportunidad para la paz en el País Vasco».

Atribución de responsabilidad:

a) «el uso del terrorismo que hace el PP es un obstáculo para acabar con la violencia en el País Vasco».

b) «el problema para acabar con ETA es la debilidad del Gobierno y las cesiones de Zapatero».

Pues bien, el resultado de este primer test fue un tanto paradójico, por cuanto, en el caso de la inmigración, un diagnóstico negativo del problema (los grupos se inclinaron a lo largo del estudio por la idea de la inmigración como «un riesgo para la convivencia») no estuvo acompañado en ningún momento de atribución de responsabilidad al Gobierno, en tanto que, en el caso del terrorismo, un diagnóstico inicial favorablemente influido por la tregua de ETA y la expectativa del «proceso de paz» terminó acompañado de atribución de responsabilidad al Gobierno por llevar la negociación con ETA demasiado lejos. En el primer caso, la no atribución de responsabilidad era coherente con la idea de la inmigración como un «problema global» (un encuadre exonerativo). En el segundo, la atribución de responsabilidad estaba asociada al encuadre dominante de la negociación con ETA en términos de «concesión y debilidad» (un encuadre culpabilizador).

Tercer aviso para navegantes. Sobre la conexión cuali-cuanti A la hora de establecer el puente entre la i

Lamentablemente, no pudimos corroborar esta hipótesis tal como hubiéramos deseado, por cuanto para ello hubiera sido necesario que el cuestionario del CIS replicara los encuadres utilizados en nuestro estudio. Al no disponer de esta información, podemos simplificar la cuestión en términos de cuál de los temas que destacaron en la campaña influyó más en la decisión final de voto. Pues bien, este mismo estudio del CIS incluía una pregunta de valoración de la actuación del Gobierno en relación con cada uno de los temas mencionados. La cuestión a dilucidar puede formularse, por tanto, en los siguientes términos: ¿cómo influyó la evaluación de la actuación del Gobierno en cada uno de los temas de campaña a la hora de decidir el voto a favor del PSOE o del PP (recordemos la figura 2)? Esta cuestión se puede responder de dos maneras: tomando como referencia el conjunto de los votantes de estos partidos o tomando como referencia solamente a aquéllos que se auto ubican en el centro de la escala ideológica y que constituyen, como es bien sabido, el objeto principal de nuestro estudio.

Con estas premisas, presentamos a continuación un modelo de regresión logística que estima el efecto neto de cada uno de los temas una vez controlados por clase social, nivel de estudios y distancia ideológica. El modelo de clase es el habitual en este tipo de estudios: Goldthorpe de cinco categorías. La distancia ideológica es la diferencia de las distancias entre la auto-ubicación del entrevistado y la ubicación de los dos principales partidos. Los temas están tomados de una pregunta preelectoral que recoge la valoración de la actuación del Gobierno en una serie de temas, con arreglo a una escala de cinco puntos que va desde «muy buena» (1) a «muy mala» (5). Los cuadros 1 y 2 presentan los coeficientes de regresión de cada tema, así como la variación de las probabilidades al pasar de un extremo a otro de la escala. Los resultados del modelo se presentan en dos pasos: en el primero, tomamos como referencia todos los votantes del PP y del PSOE. En el segundo, solamente los que se auto ubican en el centro de la escala (5).

A fin de que la interpretación de los resultados sea más fácil, vamos a comparar los resultados del modelo referidos a dos elecciones que tienen rasgos comunes: 2000 y 2008. En ambos casos, el partido gobernante (PP en 2000 y PSOE en 2008) se presentaba a las elecciones después de un primer mandato de cuatro años marcado por la bonanza económica. En ambos casos también, las elecciones iban precedidas de una tregua de ETA en la que hubo negociación con el Gobierno y que terminó con la ruptura de la tregua mediante atentados sangrientos. La diferencia estriba en que, así como en el primer caso (2000), el partido en la oposición (PSOE) optó deliberadamente por no utilizar el terrorismo como arma política y electoral, en las elecciones de 2008 el partido en la oposición (PP) optó por lo contrario, de tal forma que el terrorismo se convirtió en un tema central de la agenda político-mediática, tal como hemos podido ver.

Muy resumida, la interpretación de los resultados del modelo es la siguiente: controlando por clase social, nivel educativo y distancia ideológica, el terrorismo no tuvo efectos estadísticos significativos sobre el voto en las elecciones de 2000, cediendo casi todo el protagonismo de esas elecciones a la economía (la probabilidad de voto varía un 55% entre el conjunto de los votantes y un 53% entre los votantes de centro), tal como corresponde a una situación característica de voto económico (González, 2002). Por el contrario, el terrorismo registra la mayor variación de las probabilidades (37% entre todos los votantes y 42% entre los votantes de centro) en las elecciones de 2008, influyendo más que la inmigración y que la economía, una diferencia que podemos explicar en términos de diferentes maneras y grados de atribución de responsabilidad, tal como hemos argumentado a lo largo del capítulo.

Cuadro 1. Regresión logística para estimar el efecto de los temas de agenda sobre el voto en las elecciones de 2000.

Variable dependiente: voto PP (1) / PSOE (0)

Todos los votantes	Sól
Coeficiente (error) Signif. [Cambios de probabilidad]	Co

Clase social Referencia: manual no cualificado		
Autónomo	0,49 (0,26)*	1,2
Clase de servicio	0,30 (0,22)	-0,
No manual	0,28 (0,20)	0,2
Manual cualificado	-0,39 (0,18)*	-0,
Estudios Referencia: estudios primarios		
Secundarios	0,10 (0,16)	0,4
Universitarios I	0,09 (0,25)	0,5
Universitarios II	0,53 (0,27)	0,3
Distancia ideológica	-0,55 (0,03)**	-0,
Economía	-0,66 (0,1)** [0,55]	-0,
Terrorismo	-0,11 (0,08) [0,09]	-0,
Inmigración	-0,38 (0,09)** [0,31]	-0,
Número de casos	1.903	46.
Chi cuadrado	1132,9	12'
Pseudo R2	0,45	0,2

Notas: *Significativo al 95%. **Significativo al 99%.

Fuente: estudio panel CIS 2382-2384 (2000).

Cuadro 2. Regresión logística para estimar el efecto de los temas de agenda sobre el voto en las elecciones de 2008.

Variable dependiente: voto PP (1) / PSOE (0)

	Todos los votantes	Sólo
	Coefficiente (error) Signif. [Cambios de probabilidad]	Coefficiente
Clase social Referencia: manual no cualificado		
Autónomo	0,84 (0,19)**	0,7
Clase de servicio	0,72 (0,21)**	0,7
No manual	0,28 (0,22)	0,4
Manual cualificado	0,05 (0,18)	0,2
Estudios Referencia: estudios primarios		
Secundarios	-0,18 (0,16)	-0,1
Universitarios I	0,06 (0,25)	0,2
Universitarios II	0,55 (0,26)*	1,0
Distancia ideológica	-0,53 (0,03)**	-0,5
Economía	0,45 (0,08)** [0,30]	0,3
Terrorismo	0,59 (0,07)** [0,37]	0,5
Inmigración	0,35 (0,08)** [0,23]	0,4
Número de casos	2.721	640
Chi cuadrado	1835,9	220
Pseudo R2	0,53	0,2

Notas: *Significativo al 95%. **Significativo al 99%.

Fuente: estudio panel CIS 2750-2757 (2008).

A modo de conclusión

En este capítulo hemos presentado un procedimiento de investigación de la influencia de los medios sobre el comportamiento electoral de los ciudadanos que se compone de dos elementos principales: por un lado, un seguimiento de prensa que permite identificar los temas principales de la agenda, así como los encuadres de los mismos, y, por otro, un panel cualitativo que permite conocer la evaluación de los encuadres en competencia acerca de cada uno de los temas. De esta manera, hemos podido evaluar no sólo la capacidad de los medios para establecer una determinada agenda temática, cosa bien conocida, sino, lo que es más importante, la capacidad de los medios para proporcionar los criterios mediante los cuales los votantes evalúan a los partidos. Hemos establecido asimismo que para poder hablar de encuadres es preciso identificar, al menos, dos componentes de los mismos: el diagnóstico del tema en cuestión y la atribución de responsabilidad, lo cual nos ha permitido explicar el diferente impacto que los temas tienen sobre la decisión de voto. Por último, hemos intentado demostrar que para que un tema tenga consecuencias electorales es preciso que forme parte del debate político y que haya sido previamente encuadrado por los medios.

Bibliografía

- Castromil, A. y Rodríguez, R. (2011). «Terrorismo con y sin tregua. Políticos, ciudadanos y medios de comunicación», en Telos, nº 87, págs. 47-56.
- Cohen, B. (1963). *The press and foreign policy*, Princeton University Press, Princeton.
- Entman, R. (1993). «Framing: toward clarification of a fractured paradigm», en *Journal of Communication*, 43 (4), págs. 51-8.
- (2004). *Projections of Power. Framing News, Public Opinion, and US Foreign Policy*, The University of Chicago Press, Chicago (IL).
- Gamson, W. (1992). *Talking Politics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Goffman, E. (1975 [2006]). *Frame Análisis. Los marcos de la experiencia*, CIS, Madrid.
- González, J.J. (2002). «Las elecciones generales de 2000. Voto ideológico/voto racional», en *Revista Internacional de Sociología*, nº 32, págs. 7-33.
- (2009). «Voto estructural, racional y mediatizado en las elecciones generales españolas de 1996, 2000 y 2004», en *Revista Internacional de Sociología*, nº 67, 2, págs. 285-307.
- Iyengar, S. (1991). *Is Anyone Responsible? How Television Frames Political Issues*. Chicago, The University of Chicago Press, Chicago (IL).
- Jacobs, L. y Shapiro, R. (2000). *Politicians Don't Pander. Political Manipulation and the Loss of Democratic Responsiveness*, The University of Chicago Press, Chicago (IL).
- Katz, I. y Lazarsfeld, P. (1979 [1955]). *La influencia personal*, Hispano Europa, Barcelona.
- Kinder, D. y Thomas N. (2005). «Democratic Debate and Real Opinions», en Callaghan y Schnell: *Framing American Politics*, University of Pittsburgh Press. Pittsburgh.
- Lasswell, H. (1927). *Propaganda technique in the world war*, Knopf, Nueva York.
- Lazarsfeld, P., Berelson, B. y Gaudet, H. (1944). *People's Choice*, Columbia University, Nueva York.
- Lippmann, W. ([1922] 2003). *La opinión pública*, Langre, Madrid.
- McCombs, M. (2004). *Setting the Agenda: The Mass Media and Public Opinion*, Polity Press, Cambridge, UK.

McCombs, M. y Shaw, D. (1972). «The Agenda-setting function of the mass media», en *Public Opinion Quarterly*, 36, págs. 176-187.

Rodríguez, R. y Castromil, A. (2010). «La circulación social de los encuadres periodísticos en tiempos de campaña electoral: transmisión, influencia y atribución de responsabilidad», en *ZER*, 15 (29), págs. 193-212.

Notas:

78. Siguiendo a Entman, podemos entender la ideología como un «meta-esquema» que sirve para reducir el coste cognitivo de pensar sobre nuevos temas o acontecimientos y para asociarlos con valores e intereses preestablecidos (Entman, 2004: 163).

79. «Montilla exige a Rajoy y a Acebes que pidan perdón por decir que ETA tutela la reforma del Estatut», *El País*, 30-11-05.

80. «Esto desencadena, de hecho, un efecto priming recíproco por el cual la visión del cartel determina la percepción de los telediarios en clave electoral, y la visión de los telediarios evoca el cartel, que es percibido en clave informativa. Se produce, pues, un intento de mezclar la agenda partidaria con la agenda mediática y crear así una agenda indiferenciada.» Bouza, Fermín: «El uso del priming en el cartel electoral del PP», informe para la Comisión Electoral Central, elecciones generales de 2000.

81. Los encuadres han sido presentados a los participantes en dos momentos distintos: en el cuestionario individual y al final de las reuniones de grupo. En el primer caso, el cuestionario hace dos tipos de pregunta: preguntas directas o desnudas (stripped) tendentes a captar la posición del entrevistado ante la acción del Gobierno en cada uno de los temas y preguntas encuadradas (framed) tendentes a captar la percepción. A su vez, los encuadres se componen de dos pares de frases, una primera que atiende al diagnóstico del problema y una segunda relativa a la atribución de responsabilidad. Esto nos permite indagar sobre la relación entre ambos tipos de pregunta (stripped vs framed), tal como veremos.

82. «El 56% apoya obligar a los inmigrantes a “respetar las costumbres españolas”, rezaba el titular de portada de *El País* del domingo 10/02/08.

83. Recordemos que se trata de grupos compuestos por trabajadores del área metropolitana madrileña.

84. A similares conclusiones han llegado otros estudios: Pujol, 2008.

Investigando cómo se construye/analiza un imaginario: retórica e ideología en los discursos expertos sobre la crisis económica⁸⁵

Emmánuel Lizcano

Toda investigación pone en juego dos registros que el estudiante de ciencias sociales ha sido entrenado en distinguir, aunque acaso no lo haya sido tanto en conjugarlos. De un lado, el aparato conceptual y metodológico; de otro, los que se tendrán por datos o hechos: el material «bruto» al que se busca dar sentido. En el gozne que articula el paso de uno de los lados al otro (y viceversa), en el vaivén de los conceptos a los datos y de éstos a los conceptos, acaso se cifre el acierto o el fracaso de la investigación. Es más fácil diagnosticar lo segundo que lo primero. Hay dos modos típicos —y extremos— en que, a mi juicio, una investigación fracasa, dos maneras de resultar estéril. En un extremo, se da por supuesto que los datos hablan por sí mismos, que los indicadores indican,⁸⁶ que los hechos son de por sí lo bastante elocuentes: basta amontonar magnitudes y manipulaciones estadísticas, es suficiente con hilvanar citas y referencias a las transcripciones de las entrevistas o de los grupos de discusión (o, a lo más, clasificarlas por temas) para que la

investigación se dé por hecha. Pero si quien se acerca a ella no ha sido lo bastante adoctrinado en esa extraña creencia que afirma la sorprendente elocuencia de datos y de hechos, su capacidad de hablar y de hacerlo en un lenguaje comprensible, no podrá evitar la sensación de que la investigación, lejos de estar terminada, está aún toda por hacer. En este estéril estilo empirista de investigación se recrea —y empantana— buena parte de la investigación sociológica actual. Oculto tras el newtoniano «no finjo hipótesis», permanece intacto todo el entramado de prejuicios, intereses y lugares comunes del investigador y de su entorno, que este tipo de investigaciones reproduce sin cesar.

En el otro extremo, es el aparato metodológico y conceptual el que puede devorar la profusión de singularidades que laten en el material de investigación. Ahora es el caótico y sugerente caudal de acontecimientos el que permanece mudo, sofocado por una algarabía de distinciones y precisiones conceptuales tan sólo atentas a escucharse a sí mismas. Aquello a lo que todo este aparato teórico y conceptual debería apuntar, los datos, los acontecimientos, las narraciones de los informantes... sólo aparecerán como meros ejemplos (acaso incluso relegados a notas a pie de página con un cuerpo de letra casi ilegible) con los que estos profundos investigadores tienen a bien ilustrar ocasionalmente a su agotado lector.

Toda investigación debe, a mi juicio, engranar ambos registros, articular datos y conceptos de forma que su acoplamiento no chirríe. Es más, ese acoplamiento no sólo debe estar bien lubricado, sino también ser fecundo, mutuamente fecundo. La intervención del aparato teórico y conceptual ha de conseguir dotar a los datos y hechos de esa elocuencia de la que carecen por sí mismos, ha de hacerles decir algo que ellos no decían antes de mirarlos a la luz de la conceptualización que se aporta. Que las cifras o los discursos puestos en juego adquieran ese plus de sentido, es la prueba de que, en la investigación, los conceptos no son estériles, la demostración de que se ha puesto algo más que un florero conceptual. Por eso a los hechos se les llama así, hechos, porque no

acaban de estar hechos hasta que el lenguaje conceptual no termina de hacerlos.

Pero la fecundación también ha de seguir el camino opuesto. Es el sentido ya latente en los hechos, la riqueza y pluralidad de significados de que los datos y los discursos sometidos a observación están preñados, la que ha de sugerir la puesta en escena de ciertos conceptos y no de otros, la traída a colación de aquel cuerpo teórico que, escrupulosamente respetuoso con ellos, les permita decir algo de todo lo que ellos albergaban. Dar con los conceptos pertinentes, crear incluso aquellos conceptos nuevos a que puedan estar invitando los datos, articularlos entre sí y someterlos a un careo con los hechos que los han traído a escena, rehacerlos una y otra vez hasta que realcen el máximo de significados latentes que estaban esperando ser dichos... es ciertamente un arte. Como todo arte tiene su poco de entrenamiento, su poco de técnica, su poco de intuición y... su mucho de gracia.

La investigación que aquí se presenta no tiene —sobra advertirlo— la menor pretensión paradigmática; no pretende mostrar cómo se debe —ni siquiera cómo se puede— engranar todo lo anterior. Tan sólo ofrece un esfuerzo por conseguirlo. De su mayor o menor acierto, como de su posible o improbable ejemplaridad, no cabe mejor juez que el lector.

El asombro, sorpresa o admiración siempre ha sido uno de los más potentes motores para emprender una indagación. En nuestro caso, esa extrañeza surgió al observar la muchedumbre de figuras poéticas que salpicaban los discursos expertos de los economistas sobre la crisis económica ya desde sus comienzos, cuando Zapatero aún se resistía a concederle esa denominación: ¿una demanda que sufre repetidos debilitamientos?, ¿unas funciones matemáticas — como lo son las funciones de demanda— que se precipitan en caída libre?, ¿unos mercados que se agitan inquietos y exigen sacrificios que les devuelvan la calma?, ¿sequías crediticias?, ¿inyecciones de liquidez?... ¿Cómo puede una ciencia, como dicen que lo es la económica, producir tanta poesía y simultáneamente ver acrecentada su legitimidad?

El pasmo, efectivamente, iba en aumento al observar que tal proliferación de figuras retóricas, lejos de socavar la credibilidad de tales discursos, basada supuestamente en el alto grado de cientificidad logrado por la economía entre las restantes ciencias sociales, conseguía el efecto contrario: cuanto más arriesgadas eran las metáforas empleadas y mayor la incompatibilidad entre unas y otras, más éxito obtenían y más pasaban a incorporarse tanto al lenguaje común, como al lenguaje de políticos y sindicalistas o a los debates de la prensa especializada en asuntos económicos y financieros.

El material empírico está servido: basta con ir recolectando y clasificando las metáforas que, sin mayor análisis, proporciona la propia prensa económica y financiera. Pero, clasificarlas ¿con qué criterio? Y, una vez recolectadas y clasificadas, ¿qué hacer con ellas?

Buscando y elaborando conceptos

El aparato conceptual básico que pondremos en juego estará en función tanto del tipo de material empírico a analizar, como de la tesis que —a partir de ese material— queramos poner a prueba. En nuestro caso, lo que queremos mostrar es que los discursos expertos sobre la crisis económica no pretenden tanto buscar explicaciones racionales que den cuenta de la misma, cuanto suscitar en la población una serie de emociones que muevan a la aceptación de unas medidas políticas que, sin ellas, provocarían un fuerte rechazo. Para ello, parece útil recurrir a una serie de conceptos ya acuñados en los comienzos de la sociología, que ahora adquieren un renovado potencial interpretativo. Por un lado, el concepto weberiano de legitimidad (M. Weber, 1944: volumen I, capítulo III), sugestivamente reinterpretado por P. Ricoeur, 1989: capítulos 11 y 12). Esta reinterpretación nos llevará a la dimensión intrínsecamente simbólica de la acción social y, en consecuencia, a la centralidad de la retórica en el estudio de la construcción de ideología; en

particular, nos permitirá observar la radical importancia de la elaboración metafórica, no en la deformación de la realidad, sino en la construcción de la realidad de cierta manera y no de otra. La categorización de las metáforas que iremos encontrando en la que podemos llamar «ideología de la crisis» nos llevará, a su vez, a una reconsideración de la teorización clásica sobre el fetichismo y, en particular, de la elaboración comteana en torno al papel que habría de jugar el fetichismo en las sociedades que abracen la ciencia como la nueva religión de la humanidad (A. Comte, 1979; G. Canguilhem, 1983; P.L. Assoun, 1995). Por último, nos serán también de utilidad ciertos acercamientos lingüísticos, entre los que destacan: a) los análisis del discurso científico desarrollados por los estudios sociales de la ciencia (V. de Coorebyter, 1994; G.N. Gilbert y M. Mulkay, 1984; B. Latour y S. Woolgar, 1995; D. Locke, 1997; D.N. McCloskey, 1990; S. Woolgar, 1991), y b) los acercamientos que —desde la retórica, la poética, la hermenéutica...— han puesto el acento en el papel crucial jugado por la metáfora para vertebrar discursos, afianzar creencias, permear conocimientos y modelar emociones y sentimientos (J. Derrida, 1989; P. Ricoeur, 1980; H. Blumenberg, 2003; G. Lakoff y M. Johnson, 1991; Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca, 1989; E. Lizcano, 2009a, 2006, 1999) y para hacerlo, particularmente, en los discursos que se presentan como discursos expertos (D.N. McCloskey, 1995; J.D. van der Ploeg, 1990; E. Lizcano, 2009b, 2009c, 1996, 1993).

Para Weber el problema de legitimación de las formas de dominio se juega en la brecha que existe entre las pretensiones de legitimidad y la creencia en esa legitimidad. Entre lo que unos pretenden que se crea y lo que otros están dispuestos a creer existe una brecha. Es precisamente en esa fisura donde Ricoeur sitúa la ideología, cualquier ideología. Los discursos ideológicos tienen como papel venir a suturar esa grieta, a colmar la distancia que separa las aspiraciones de legitimidad de los grupos dominantes y aquello que las gentes⁸⁷ pueden razonablemente llegar a creer. «Toda autoridad pide más de lo que los miembros del grupo están dispuestos a ofrecer en cuanto a creencia» (Ricoeur, 1989: 56). O, en palabras del ex-ministro español de Industria del Partido Popular, ex-

comunista y hoy empresario de altos vuelos, Josep Piqué: «Sin crédito, el sistema capitalista muere» (El País, 19/10/08). Sólo los discursos pueden venir a salvar la brecha entre lo que la gente está dispuesta a creerse y lo que las autoridades aspiran a que se crea. Sin los cuentos sobre la crisis, a la crisis no le salen las cuentas. La ideología aportaría así esa plusvalía de credibilidad (correlato político de la plusvalía que analizara Marx en el campo económico) que es necesaria para legitimar el dominio. Por eso, frente al marxismo, cuyo aparato metafórico está tomado de la física newtoniana (masas, fuerzas, causas, acciones y reacciones...), el marco conceptual weberiano apela a la motivación, a los dispositivos emocionales que puedan mover a los individuos a conceder ese plus de creencia sin el que no puede ejercerse el dominio de unos pocos sobre los más, lo cual —como ya señalara La Boétie (1980)— es el problema fundamental de la gobernabilidad. Salvo excepciones, las que pudieran haber sido ingobernables reacciones populares frente a la actual crisis económica no se han sofocado por la fuerza, sino que se han visto asombrosamente reconvertidas, más bien, en resignación ante la fatalidad, cuando no en renovadas formas de adhesión al sistema. Por ello, pese a la recuperación de Marx que en ciertos sectores ha propiciado la actual crisis, parece ser más pertinente revitalizar el análisis weberiano.

Aquí es donde la retórica viene a ocupar un papel político central. Para Ricoeur es mediante ella como los intereses de la clase dominante pueden transformarse en ideas rectoras de la sociedad. Ese cómo que Marx había dejado sin explicar y que es la clave de la gobernabilidad sólo nos es accesible desde un enfoque retórico. Lejos de entenderse como mero adorno del discurso, lo cual mantenía a la retórica disociada de la argumentación racional, la llamada nueva retórica (Perelman, 1989) se inscribe en el marco de la razón práctica y de la teoría de la acción, atendiendo precisamente a los recursos de la lengua empleados para que los argumentos resulten razonables y alcancen así a movilizar la sensibilidad necesaria que venga a salvar la brecha de credibilidad a que aspiran los discursos dominantes para ser percibidos como legítimos. Lo cual no supone, en principio, ninguna voluntad torcida

de ocultación, engaño o deformación. Como expone Ricoeur (1989: 278-9), siguiendo a Geertz: «los recursos retóricos no tienen necesariamente la finalidad de engañarnos o de engañar a los demás. [...] La ideología es, no la deformación de la comunicación, sino la retórica de la comunicación básica, [...] no podemos excluir del lenguaje los recursos retóricos, éstos constituyen una parte intrínseca del lenguaje corriente». Por eso, afirma Geertz (1992: 183): «no teniendo idea de cómo funcionan la metáfora, la analogía, la ironía, la ambigüedad, los retruécanos, las paradojas, la hipérbole, el ritmo y todos los demás elementos de lo que solemos llamar “estilo” [...], a los sociólogos les faltan los recursos simbólicos con los cuales pudieran construir una formulación más aguda [del funcionamiento de la ideología]».

Desde este acercamiento retórico al modo de funcionamiento de la ideología, la clásica división weberiana de las formas de autoridad —y de las correspondientes variantes de motivación a que apelan— resulta severamente difuminada. Weber distinguía tres formas elementales de legitimidad, según ésta se basara en motivos racionales, en motivos tradicionales o en motivos carismáticos. Desde la perspectiva de la nueva retórica mostraremos cómo los discursos económicos sobre la crisis acuden explícitamente a un tipo de argumentos racionales, contruidos sobre un lenguaje fuertemente técnico y fundado aparentemente en sofisticados cálculos matemáticos. Sin embargo, la capacidad de persuasión de estos discursos no se cifra en esta supuesta racionalidad descarnada, sino en su recurso a toda una serie de estrategias retóricas cuya carga emocional se entreteje indisociablemente con fórmulas, indicadores y deducciones aparentemente racionales.

Estas estrategias se orientan directamente a estimular sentimientos y emociones, recurriendo así a promover en las audiencias un tipo de motivación que se enmarca de lleno en los motivos carismáticos weberianos. De hecho, como han mostrado numerosos estudios sociales de la ciencia, ambos tipos de persuasión, la racional y la sentimental, la basada en creencias y la fundada en razones, son indisociables entre sí. Como ambas lo son también, a su vez, de la persuasión que apela al tercer tipo

weberiano de motivación, la tradicional, pues nunca faltan en la argumentación más racional, como es la científica, los recursos retóricos que apelan a la autoridad de la tradición (la tradición científica, en este caso). Lo que Ricoeur denomina «el prejuicio [weberiano] a favor de la racionalidad», debido a «su gran confianza en el Estado burocrático legal», impide al sociólogo alemán percibir la fundamentación no racional de los argumentos, comportamientos y motivaciones que él supone estrictamente racionales. Por decirlo en palabras de ese sociólogo espontáneo que era el poeta Antonio Machado (1973: 60), «no fue la razón, sino la fe en la razón lo que mató en Grecia la fe en los dioses». Lo que convence de los argumentos y de las pruebas empíricas no son tanto razones, como la fe que se pone en ellas, la creencia en la razón a la que mueven los efectos y los afectos de los diferentes recursos retóricos.

2. Metáfora e ideología

Identificado así el anclaje de la ideología en la sutura de la brecha de credibilidad entre los aparatos de ejercicio del poder y los miembros de las poblaciones sobre quienes ese poder se ejerce, ese traslado de significados de un campo a otro en que consiste precisamente la actividad metafórica hace de ésta un dinamismo privilegiado para la producción ideológica. Por ejemplo, es previsible que la población sea reacia a que su contribución a la hacienda pública se emplee por los Gobiernos para financiar las pérdidas de un sistema financiero al que se percibe como ajeno, cuando no opuesto, a sus intereses. Sin embargo, si ese sistema financiero se presenta públicamente como si fuera un organismo doliente, cuyo sufrimiento puede el ciudadano contribuir a paliar, la desconfianza de éste quedará debilitada en la misma medida en que traslade hacia ese sufriente sistema financiero los sentimientos compasivos que la imagen de una dolencia haya despertado en él. La reiteración redundante y sistemática de metáforas de tipo médico («las bolsas

sufren una recaída», «la sangre dejará de fluir por el cuerpo de la economía si no se inyecta liquidez en grandes dosis»...) motivará entonces un transporte de significados —y de los sentimientos y emociones evocados por éstos— desde un campo hacia el otro, desde un ámbito próximo, familiar y con-movedor (donde la gente sufre recaídas y necesita trasvases sanguíneos) hacia ese otro ámbito abstracto y —hasta ahora— ajeno en el que habitan las bolsas, los mercados y, en general, la economía. Gracias a ese plus de creencia que aporta el trasvase metafórico se colma la distancia entre la credibilidad que se exige y la que es razonable otorgar. Sólo entonces cuadran las cuentas, sólo entonces llega a hacerse creíble todo lo que se pretendía que la gente se creyera. Sólo con los cuentos sobre la crisis les salen las cuentas a los expertos.

La metáfora actúa así como un trampolín de sentimentalidad y credibilidad que dirige su impulso hacia las instituciones de un sistema económico que habían dejado de merecer tales afectos. Este recurso retórico tiene, además, la ventaja de ser especialmente resistente a su deslegitimación. Los discursos políticos corren el riesgo permanente de verse deslegitimados ante la acusación de mentira. De hecho, ésta suele ser la táctica más socorrida en la batalla política entre los diferentes partidos. Sin embargo, el recurso a la metáfora sitúa el discurso en un registro donde la imputación de verdad o de mentira queda huérfana de sentido. Una metáfora no es verdadera ni falsa, sólo es más o menos creíble, más o menos verosímil. Y su verosimilitud no depende de una imposible contrastación con los hechos, sino del mayor o menor acierto en su formulación. Nadie podrá acusar de mentiroso a quien hable de los flujos de capital como si de flujos sanguíneos se tratara; no hay ninguna intención de engaño pues todo el mundo sabe que el capital no es sangre. Pero no es menos cierto que también todo el mundo sabe que, si se colapsan los flujos de capital, el cuerpo de la economía quedará estrangulado a menos que se le administren inyecciones de liquidez en grandes dosis. El capital, por tanto, es sangre y no es sangre, es ambas cosas a la vez y también ninguna de las dos. Ése, que es el punto débil de la metáfora para un discurso que se quiere apodíctico (otra cosa es que tales discursos lo sean efectivamente,

que no sean también metáforas, aunque ya muertas y desapercibidas, las que los hagan tan convincentes), es precisamente su punto fuerte para el discurso ideológico.

En lo que sigue atenderemos, pues, a las metáforas habitualmente presentes en los discursos públicos en torno a «la crisis». E indagaremos, tras su aparente mera función cognitiva (hacer comprensibles al gran público conceptos supuestamente demasiados técnicos y abstrusos), los efectos sentimentales y emocionales que las distintas transferencias metafóricas arrastran consigo. No nos centraremos, por tanto, en los textos y discursos producidos por economistas para ser leídos u oídos por otros economistas, sino en textos y discursos producidos por economistas y periodistas expertos dirigidos al público en general.⁸⁸ Y ello, no porque aquéllos estén exentos de retórica, sino porque los recursos retóricos empleados —y, en particular, los metafóricos— son diferentes según el público al que se destinan y la ocasión en que se pronuncian. Los que aquí nos interesan son precisamente los dirigidos a la población con el propósito de restaurar la credibilidad perdida por el sistema económico y facilitar así el gobierno de las poblaciones.

3. El arte de las denominaciones

Antes de precipitarse al análisis pormenorizado de un fenómeno, con frecuencia es de provecho pararse en el nombre bajo el que una multitud heterogénea de acontecimientos llega a percibirse como una unidad (un fenómeno). Acaso en la contumaz resistencia inicial de Zapatero a asumir el término «crisis» para nombrar las dificultades económicas y financieras que ya entonces eran evidentes pudiera apreciarse, pese a los sarcasmos con que fue acogida por los restantes partidos políticos y a la claudicación que supusieron sus propias disposiciones posteriores, al menos un asomo de independencia, siquiera fuera una mera independencia

intelectual. La decisión de poner nombre a una muchedumbre de acontecimientos dispersos es decisiva para el devenir —desde entonces, empaquetado— de esa multitud de acontecimientos. Ya el viejo maestro taoísta Zhuangzi (1996, capítulo 2) mantenía que «a las cosas las hacen los nombres que se les dan», razón por la cual los antiguos emperadores chinos solían tener por consejero a un pensador confuciano, experto en las denominaciones (ming). El arte de asignar y difundir las etiquetas que convienen al poder es clave para el control de los comportamientos de los súbditos. Al ampararse ahora bajo un nombre común, lo que venía siendo una caótica muchedumbre de sucesos inconexos pasa a ser «un hecho». Y quien asuma ese nombre ha de asumir también todas las consecuencias implícitas en el aparato discursivo empleado para fabricar ese «hecho» que el nombre ha convocado y así inaugura. El humorista gráfico conocido como El Roto inscribía esta leyenda en una de sus viñetas: «¡La operación ha sido un éxito: hemos conseguido que parezca crisis lo que fue un saqueo!». Toda la profusión de fenómenos anteriores a la construcción de la denominación «crisis» había pasado ya a dar cuerpo a «la crisis» (y no a «el saqueo» o a cualquier otro nombre/hecho), momento en el que, invirtiendo la relación de causalidad, aquella plétora de fenómenos previos pasó a concebirse como consecuencias de «la crisis».

Pero tan decisivo como poner nombre es la operación de elegirlo convenientemente. No entraremos en la cuestión de si en realidad se trata de un saqueo, de una crisis o de una tomadura de pelo. El caso es que fue ése, y no otro, el término que acabó imponiéndose. Proveniente del término griego krisis, «decisión», la palabra se refiere a cualquier momento o situación decisivos y, en particular, a cualquier «cambio notable en el curso de una enfermedad», que es una de sus primeras acepciones en todos los diccionarios: «el enfermo entró en estado crítico». El posterior trabajo metafórico de los discursos sobre la crisis no hará sino desplegar las líneas de fuerza ya implícitas en la propia designación: la crisis (en lo sucesivo ya sin comillas, pues ése es el término que se ha con-solidado, es decir, se ha solidificado por el uso compartido). Y las posteriores medidas políticas y económicas para «atajar la crisis», «salir de la

crisis» o «recuperarnos de la crisis» no harán sino desplegar, a su vez, los presupuestos ya implícitos en las propias metáforas que convergen en la matización de los rasgos con que se modelará esa denominación. Efectivamente, si nunca los nombres son inocentes, en este caso son reos literales de fechoría, es decir, de hacer unos hechos que, como intentaremos mostrar, serían muy propios de haber nombrado de otro modo eso que hoy todos conocemos como «la crisis económica». El propio acto de nominación es un acto poético (de poiéò, «yo hago»), un acto que crea realidad. La tesis que anima esta investigación mantiene que la apropiación del diagnóstico y de la gestión de «la crisis» por los expertos en economía, lejos de mantenerse dentro de los estrictos márgenes de su especialidad, se orienta principalmente a modelar sensibilidades y emociones de cara a promover la aceptación general de un modelo de dominación que quienes detentan el poder perciben en peligro. Los discursos pretendidamente económicos sobre la crisis, que serán el objeto de nuestro análisis, funcionarían así como discursos estrictamente poéticos e ideológicos, orientados a legitimar las actuales formas de poder.

4. Recolectando y clasificando metáforas

Si el mero nombrar es ya una acción operativa, el mero clasificar de una manera o de otra tampoco tiene nada de «mero», pues implica necesariamente dar una forma —y no otra— a un amorfo conjunto de datos que, salvo creencia contraria, nunca hablan por sí mismos. Para los propósitos de este estudio, y tras varias tentativas, se ha revelado eficaz distribuir la abundancia de metáforas de los discursos económicos sobre la crisis en tres grandes familias o categorías, cada una de las cuales aportará unos efectos retóricos específicos. Por un lado, las metáforas que llamaremos de naturalización construyen la percepción de «la crisis» como si de un fenómeno de la naturaleza se tratara. Pero, además, de todas las

imágenes posibles de la naturaleza, no muestran una naturaleza idílica o una naturaleza en peligro, sino una naturaleza ella misma peligrosa, amenazante. Por otro lado, un no menos amplio grupo de metáforas médicas presenta el sistema económico como un paciente cuyos órganos (sistema financiero, mercados, empresas, entidades de crédito...) se ven aquejados de las más variadas patologías. Por último, una tercera categoría de metáforas, que llamaremos de fetichización, dotará a estas entidades económicas de vida propia, una vida semejante a la de los humanos pero lo bastante poderosa como para imponérseles, como es propio de los fetiches.

Al menos formalmente, se trata de una buena clasificación. Primero, entre las clases mencionadas resultan cubiertas la mayor parte de las metáforas más frecuentes. Segundo, cada clase es homogénea, es decir, las metáforas comprendidas en cada clase mantienen la misma relación entre sí: todas comparten un sujeto⁸⁹ tomado, bien de las ciencias naturales, bien de la ciencia médica (en cada una de las dos primeras clases) o un sujeto inanimado dotado de animación. Y tercero, la intersección entre las clases está vacía, es decir, éstas no se solapan entre sí (pues de las ciencias naturales que prestan el sujeto al primer grupo de metáforas hemos excluido las ciencias de la vida, entre las que se encuentra la ciencia médica). Ahora bien, tendremos ocasión de observar que esta última condición, necesaria para cualquier clasificación lógicamente consistente, será violada sistemáticamente por los discursos de los economistas. Lo que pudiera parecer así un defecto de nuestra clasificación resulta ser un efecto retórico propio de la actividad metafórica, que consiste precisamente en violar las fronteras que separan unos campos y otros. La con-fusión de categorías que supone la aparición de brotes verdes en un paciente en estado crítico, antes que apuntar —más allá del efecto cómico de la imagen— al déficit de racionalidad de la clasificación propuesta, lo que evidencia es la irracionalidad del discurso experto que hace converger a ambas metáforas.

5. Naturalizar y medicalizar la crisis

A finales de 2008, los medios de (in)formación se poblaron de metáforas prestadas de las fuerzas desatadas de la naturaleza:⁹⁰ «Una tormenta sacude al mundo. La crisis financiera cruza el Atlántico y se deja sentir en todo el planeta», «los mercados se agitan», «las bolsas sufren brutales sacudidas», «la fuerza del huracán financiero obliga a los Gobiernos a tomar medidas», «estallan las subprime», «el tsunami financiero provoca el desplome de los precios y de los fondos monetarios», «sequía crediticia», «avalancha de clientes se disponen a retirar sus ahorros»... Poco importa que las metáforas sean incongruentes entre sí: tormentas y sequías, avalanchas y estallidos. Lo significativo es que la crisis es una catástrofe natural que, por tanto, se desencadena por sí misma y a todos nos pone en peligro. No hay, pues, responsables, sólo damnificados. Urge acudir a socorrerles y no tardarán en promoverse —¿quién podría objetarlo?— todo tipo de «operaciones de rescate» de quienes más han sufrido los embates de la calamidad: bancos, mercados, entidades financieras, grandes empresas... La percepción de que ellos mismos pudieran haber sido los causantes del huracán ya ha quedado bloqueada: ¿quién desencadena los huracanes?

Tras la «constatación» de un desastre natural, evidenciado por las metáforas de naturalización, los primeros llamados a actuar son siempre los servicios médicos. Las metáforas que los discursos económicos empiezan pronto a tomar prestadas de la medicina (metáforas ya implícitas, como veíamos, en el propio término «crisis») despliegan un impresionante abanico. Se impone, en primer lugar, un «correcto diagnóstico de la crisis», sin el cual no se considera posible «el saneamiento de una economía enferma». Los síntomas que caracterizan la «patología de la crisis» son de lo más variado: «estrangulamiento del crédito», «debilidad de la demanda», «daños en los beneficios», «sufrimiento de las bolsas», «colapso de las finanzas», «metástasis en la economía real»... También la

etiología de la enfermedad es motivo de especulaciones diferentes entre los expertos: «elevada exposición a activos tóxicos», «una epidemia de prácticas incorrectas», «contagio en la economía real», «virulencia de la repercusión en los mercados», «sistemas financieros contaminados»... Sin embargo, pese a no darse el menor acuerdo sobre si se trata de agentes tóxicos o de contagios por virus, de estrangulamientos o de cánceres con metástasis, no se ahorran los pronósticos. Para el mencionado Josep Piqué, «nadie salva su vida si se le colapsa el sistema arterial, sin que circule la sangre, sin sistema financiero que permite que las transacciones y las decisiones económicas vayan más allá del mero trueque [...]. No basta, en estos casos, con medicina paliativa. Se requiere cirugía. Y de urgencia» (El País-Negocios, 2/11/08). La sangre del sistema económico es la nuestra, su vida en peligro es la misma vida que la de cada uno de nosotros; resistirse a las necesarias transfusiones es condenarse uno mismo al colapso de su propio sistema arterial. Negándose a esas necesarias inyecciones de liquidez, afirma el ex-ministro marroquí Baraka, «la sangre dejará de fluir por el cuerpo de la economía y el paro cardíaco será inevitable; en todo caso, las secuelas sobre las funciones del cerebro estarán servidas» (El País, 13/10/08).

Aunque las citas son de 2008, no podrá sorprender ahora que Paul Krugman, Nobel de Economía de ese mismo año, enmarque su análisis del estado de la crisis en 2011 en los siguientes términos:

Antes, los médicos creían que drenando la sangre de un paciente podían purgar los humores malignos que se pensaba que causaban la enfermedad. En realidad, claro está, sus sangrías sólo servían para debilitar más al paciente [...]. Afortunadamente, los facultativos ya no creen que sangrar a los enfermos vaya a sanarlos. Desgraciadamente, muchos de los responsables de la política económica siguen creyéndolo. Y la sangría económica no sólo está infligiendo enorme dolor; está empezando a debilitar nuestras perspectivas de crecimiento a largo plazo (El País-Negocios, 25/09/2011).

Los éxitos de la ciencia médica son los que legitiman una ciencia económica que, como aquélla, también habrá de superar aquella economía de sanguijuelas.

La confluencia de ambas familias de metáforas (de naturalización y de medicalización) induce una mezcla de miedo y de compasión; de anonadamiento ante el desastre provocado por las fuerzas de una naturaleza desatada y de solidaridad ante sus víctimas. Esta confusión emocional no puede dejar de haber contribuido a la sorprendente resignación con que la población del planeta ha venido asumiendo sin rechistar, hasta los recientes estallidos de indignación popular, que su dinero se desviara gratuitamente hacia bancos y entidades crediticias y financieras (que después se negarían a devolvérselo, ni siquiera en forma de onerosos créditos) o hacia grandes empresas, como las automovilísticas, cuyos productos se habían quedado sin poder comprar.

6. Oscuridad, sinsentido y ambigüedad de los discursos expertos

No insistiremos en todo el abanico de metáforas médicas, pues pueden seguirse viendo proliferar en declaraciones públicas y artículos de prensa. Destaquemos, sin embargo, tres aspectos de interés para el tema que nos ocupa. El primero afecta a la tópica justificación del uso de tales metáforas en aras de unas supuestas necesidades de aclaración y divulgación de ese lenguaje áspero y técnico que es el de la economía. El segundo se refiere a la existencia de una lógica metafórica, distinta y más poderosa que la lógica formal, mediante la cual, las que pudieran parecer flagrantes contradicciones de una argumentación racional, como la del discurso de la economía, resultan ser más convincentes que la coherencia de un discurso ausente de contradicción. Y el tercero, a uno de los principales efectos cognitivos de la producción metafórica, cual es su

capacidad de ocultamiento tras el gesto mismo del que se sirve para mostrar.

En primer lugar, puede —y suele— objetarse que el recurso a metáforas como las anteriores se justifica por simple afán pedagógico y exigencias de divulgación, pues la complejidad y el alto grado de sofisticación de los conceptos y razonamientos estrictamente económicos los hacen demasiado oscuros para el público en general. Ahora bien, ¿qué dificultad puede haber en la comprensión del concepto «disminución de la demanda» que resulte aclarada al sustituirlo por el de «debilitamiento de la demanda»? Que una magnitud, como la demanda, pueda disminuir parece bastante razonable y fácil de entender; sin embargo, lo que sí parece bastante más oscuro es que una magnitud pueda debilitarse. ¿Y qué es lo que queda mejor explicado al emplear la metáfora habitual «crecimiento de la producción» que resultara tan difícil de entender en la expresión «aumento de la producción»? No, la diferencia en el empleo de expresiones propias (técnicas) o impropias (metafóricas) no se explica por el grado de comprensión de cada una, que para cualquier persona mínimamente escolarizada es mayor en el primer caso. ¿Cuál es la diferencia entre una demanda que disminuye y una demanda que se debilita, o entre una producción que aumenta y esa misma producción que ahora crece? La diferencia está en las connotaciones afectivas que induce en el oyente o lector cada uno de los términos alternativos. Las meras disminuciones o aumentos de magnitudes numéricas, como son las obtenidas por las funciones de demanda o de producción, no son capaces de conmover la menor fibra emocional. El debilitamiento o el crecimiento, sin embargo, despiertan emociones análogas cualquiera que sea el ser que se debilita o que crece, ya se trate de una planta, de una persona enferma... o de una curva de demanda. Así, las llamadas públicas a reactivar el consumo para frenar la crisis, llamadas que muy posiblemente caerían en tierra baldía en un ambiente emocional de disminución de la demanda, es más fácil que encuentren terreno abonado en unos corazones conmovidos ante una demanda decaída y debilitada. Y, análogamente, la paralización del crecimiento de cualquier ser vivo —¿qué otra especie de ser

puede crecer si no está vivo?— no puede interpretarse sino en términos de patología, ya se deba a contaminación por agentes tóxicos (como ciertos activos financieros), a los efectos de alguna epidemia (como la de ciertas prácticas mercantiles), a algún accidente (terremoto financiero o estallido de burbujas inmobiliarias) o a una simple crisis de crecimiento debida al propio proceso de desarrollo natural del organismo.

La reciente decisión del Gobierno español de cortar por lo sano, recortando la liquidez de pensionistas y trabajadores públicos para «calmar la avidez de los mercados», ha sido calificada por la prensa especializada como «una medida cuyas dimensiones son de hondo calado». Es difícil reunir en una sola frase mayor cantidad de despropósitos técnicos, en este caso, matemáticos. ¿Cómo es posible que una medida tenga dimensión? Una medida es una función (función de medida), la dimensión es un rasgo característico de cierto tipo de espacios (los espacios vectoriales): hablar de las dimensiones de una función es un puro sinsentido. Y decir que tales dimensiones son «de hondo calado», ya mueve a risa. Lo único que puede tener algún sentido en esa expresión está en las connotaciones que pueda evocar el «calado» o profundidad que alcanza la quilla de una embarcación: ¿la de la nave del Estado (o de la Economía) sacudida por el huracán financiero? ¿Se quiere inducir la sensación de que tales recortes del gasto contribuirán a estabilizar la flotación del navío al aumentar su calado?⁹¹ ¿O es un puro sinsentido sin más? Lo que desde luego no es, es un relajamiento del rigor técnico en aras de una mayor claridad expositiva: que la demanda se debilite, la producción no crezca o el recorte del gasto público tenga unas dimensiones que, a su vez, tienen calado, nada aclara y mucho oscurece, pero es precisamente en esa oscuridad donde anida el complejo de emociones que el discurso ideológico de la economía agita y pone en movimiento.

Lo cual nos lleva al segundo aspecto mencionado: el sinsentido de expresiones como las mencionadas y de tantas otras habituales en estos discursos, así como también la incoherencia interna en el uso de metáforas dispares, e incluso contradictorias entre sí, para referirse a un mismo hecho u objeto... es evidente que atenta contra

la lógica racional más elemental que puede exigírsele a un discurso supuestamente técnico. ¿Hay entonces otra lógica subyacente o es que la crisis nos ha sumergido en una película de los hermanos Marx? Y, si existe esa otra lógica, ¿cómo es posible que se imponga y desplace a la racionalidad experta?

El siguiente extracto no es una excepción, pese a —o precisamente por— la alta cualificación de su autor como experto:⁹²

Desde hace un mes, todo el edificio financiero parece a punto de desplomarse [...]. El problema es que, mientras tanto, se han desajustado otras piezas de la economía mundial [...]. De ahí la virulencia de la repercusión sobre la Bolsa española [...]. En definitiva, estamos en pleno proceso de reajuste de las placas tectónicas de la economía mundial y de ahí la sensación de vértigo [...]. El panorama debe registrar un alivio a corto plazo de las Bolsas [...]. [Las lecciones bien aprendidas] evitarán que la economía caiga en una gran depresión [...]. Y cuando eso suceda empezará como otras veces a cebarse la bomba del optimismo en una economía cuya recuperación suele seguir a la de las Bolsas [...]. Tras esa alegría inicial de las Bolsas habrá que... (Juan Ignacio Crespo, *El País-Negocios*, 26/10/2008).

La presentación del mundo de las finanzas como un edificio es coherente con las metáforas mecánicas (desajuste de piezas, bomba de optimismo) en cuanto a su carácter previamente diseñado y después construido, reforzándose entre sí ambas imágenes para alejar la imagen de un comportamiento caótico o imprevisto. Es incoherente, sin embargo, que un edificio funcione como un motor, al que se le puedan desajustar las piezas o actuar como una bomba. En cualquier caso, la condición de artificio que comparten edificios y motores no se aviene en absoluto con los movimientos tectónicos, por más que de sus placas también se diga, como de los motores, que se reajustan. Y, desde luego, con lo que no concuerdan para nada edificios, motores ni placas tectónicas es con la caída en depresiones —o las recuperaciones— de un edificio, por financiero que sea, ni con las virulencias sufridas —o alivios ¿gozados?— por

esas Bolsas que se supone forman parte de la estructura del inmueble.

Las que, sin duda, son flagrantes contradicciones para una lógica mínimamente racional, no lo son, sin embargo, para la lógica sentimental que conviene al discurso ideológico. Éste no trata de derivar y encadenar con-secuencias demostrativas, sino coincidencias mostrativas y emocionales. Y las emociones y sentimientos desencadenados por las imágenes que evocan tales metáforas sí forman un entramado perfectamente coherente. Las metáforas arquitectónicas y mecánicas dotan al edificio económico —tanto en su estructura como en sus componentes— de una racionalidad técnica que aleja cualquier sensación de saqueo, como la apuntada por El Roto, o de desbarajuste. La sensación de diseño artificioso que pudiera, ante una crisis, estimular la imaginación de otros diseños —otras economías— posibles o la de una lógica responsabilidad de los constructores ante el edificio que se agrieta o el motor que chirría, se bloquea, apenas esbozada, atribuyendo las grietas y los chirridos a desajustes de placas tectónicas que vienen así a sustituir, como surgidas de la chistera de un ilusionista, las imágenes inmobiliarias y mecánicas. Con ello, la geología aporta a la economía (es decir, a este modelo económico) esa condición de ser natural —y, por tanto, necesario e inevitable— que pudiera desvanecerse por efecto de metáforas como las anteriores, que implican diseño y construcción. El precio podría ser un desánimo general ante algo tan irremediable como los movimientos tectónicos, pero un nuevo pase de chistera ya ha sustituido el fragor de los estratos en colisión, sin tiempo apenas para haberlos aún percibido, por los gemidos de un paciente que, tras una inopinada caída, corre el riesgo de sufrir una depresión que, por fortuna, ya parece poder descartarse, a la vista de las señales de alivio que seres tan sensibles como las Bolsas muestran ante los indicios de recuperación del accidentado. Queda así conjurado el posible desánimo ante lo inevitable, al tiempo que se convoca la compasión hacia las nuevas criaturas humanizadas que irrumpen en el discurso. La suma de efectos retóricos parece seguir, pues, unas reglas no menos estrictas que la suma de magnitudes numéricas. Hasta el punto de que la que

se saludó como aparición de «brotes verdes» en una economía aún en estado casi comatoso, lejos de provocar una urgente llamada al doctor House, se celebró como un claro síntoma de recuperación del enfermo.

El tercer aspecto que queríamos destacar atiende a esa ambigüedad característica de la enunciación metafórica. Tan relevante en una metáfora —o familia de metáforas— es lo que fuerza a ver como lo que impide ver, la focalización que impone como el desenfoque en que, en consecuencia, quedan otros objetos o perspectivas. Lo primero forma parte de lo que Roland Barthes llamaba el fascismo de la lengua, que no consiste tanto en lo que prohíbe decir como en lo que obliga a decir. Aunque con ello se refiriera principalmente a lo que Nietzsche llamaba el despotismo de la gramática, el fenómeno no es menos patente en el ámbito semántico. Lo mismo ocurre con metáforas ya muertas y lexicalizadas; así, al venirse expresando el descenso de los índices bursátiles en términos —obligatorios, o casi— de «la Bolsa sufre una caída», se nos ha hecho tan natural que la Bolsa pueda caer —y que con la caída sufra— que acontecimientos tan poco bursátiles como el caer y el sufrir por ello parecen estar en la naturaleza misma de la Bolsa.

Lo segundo, los puntos ciegos o desenfoques que provoca la asunción de una metáfora, contribuye a aquella función de engaño o enmascaramiento que Marx atribuía a la ideología. Si la economía, los mercados, los fondos financieros o los beneficios empresariales son los pacientes que han sufrido daño, contaminación, estrangulamiento o cualquiera de los muchos males con los que se les ha presentado al público, si ellos son los pacientes necesitados de cirugías, inyecciones e intervenciones médicas, la posibilidad de que los pacientes sean los agentes queda automáticamente obturada. Que el enfermo pueda ser su propia enfermedad es un puro sinsentido. Que acaso fueran la economía (esta economía), los mercados, los fondos financieros o los beneficios empresariales los causantes de los daños y males es algo que las metáforas médicas habituales dejan fuera de toda posible consideración. Como también dejan sin sentido la posibilidad de pensar que, siendo el crecimiento

económico el principal afectado por los daños, fuera ese mismo crecimiento el origen de los mismos. Y, sin embargo, no parece tan disparatado plantear que acaso en el crecimiento permanente del enfermo (la economía) o de cualquiera de sus órganos o funciones (la producción, las exportaciones o el PIB) pudiera estar precisamente el origen de sus males. Cuando un organismo crece sin cesar, no puede tratarse sino de un ser monstruoso; cuando el crecimiento incesante es el de sus órganos, al proceso suele llamársele «cáncer».

7. El neo-fetichismo moderno

Por lo entrevisto hasta aquí, no parece que la autoridad legal-racional, que se presupone es la que legitima las democracias según la tripartición weberiana, tenga mayores problemas para abandonar la racionalidad y venir a legitimarse, de hecho, recurriendo a motivaciones tan irracionales como las que fundan cualquier otra forma de poder.

El problema que resta, ahora, parece cifrarse en cómo lidiará el experto legal-racional con el animismo que él mismo ha introducido en su intento de promover la identificación activa del oyente/lector con unos entes económicos que, de repente, ha debido dotar de vida: Bolsas que se alegran o se alivian, mercados sensibles ante ciertos indicios o que castigan ciertos comportamientos, empresas con sed de liquidez... Efectivamente, las metáforas que —como vimos— naturalizan la crisis, producen un doble efecto retórico: por un lado, ponen en juego una serie de agentes (huracanes, seísmos, tsunamis...); por otro, estos agentes están dotados de una total impersonalidad. La imbricación de estas metáforas con las metáforas médicas recupera la persona (tanto la gramatical como la humana) que provoque la identificación del lector/oyente, pero al precio de una notable pérdida de agencia: la persona enferma está necesariamente debilitada en su capacidad de acción, no puede ser

un agente sino un mero paciente. ¿Cómo recuperar toda la potencia de agencia que tenían aquellos portentosos fenómenos (climáticos, tectónicos, telúricos...), sin perder con ello la fuerza de identificación que aportan las metáforas de personificación? La respuesta está servida: basta con dotar a aquellos agentes de atributos personales, basta con poner rostro humano a aquellos mercados sacudidos por convulsiones telúricas y transformarlos en seres sensibles, capaces de alegrarse (la famosa «euforia de los mercados»), de depositar confianza o de desconfiar, de amenazar, congratularse, ser caprichosos, mostrarse voraces, inquietarse o apaciguarse... En una palabra, basta con hacer de ellos auténticos fetiches: objetos inanimados que cobran vida, y vida personal.

Lo cual nos lleva al tercer grupo de metáforas mencionado al comienzo, las metáforas de fetichización. Ellas nos introducen en uno de los fenómenos más interesantes, y sin embargo menos percibidos, de las sociedades actuales. Se trata de un nuevo modo de religiosidad que se ha ido gestando casi inadvertidamente en las sociedades modernas y que se deja ver en toda su pregnancia en ocasiones extraordinarias, como lo es la actual crisis económica.

El fenómeno del fetichismo fue motivo de inspiración para buena parte del pensamiento más granado de los siglos xviii y xix. Kant, Hegel, Feuerbach y Nietzsche en filosofía, Comte y Marx en sociología, el psicoanálisis freudiano, por no hablar de una pléyade de viajeros, novelistas y antropólogos, todos ellos desarrollaron fructíferamente el concepto y su dinamismo en ámbitos bien diversos (Assoun, P.L., 1995). La crítica etnológica, sin embargo, ha ido desautorizando a lo largo del siglo xx la aplicación generalizada del concepto en las sociedades «primitivas», lo que lo ha ido arrinconando en el baúl de los trastos conceptuales. No obstante, a nosotros se nos ha ido imponiendo como fenómeno de rabiosa actualidad por su ubicua presencia en multitud de discursos precisamente modernos. El estudio de este neo-fetichismo desborda con mucho las pretensiones del presente trabajo, por lo que nos limitaremos a dejarlo aquí meramente esbozado a propósito de los discursos sobre la crisis.

La constitución de un fetiche puede pautarse, grosso modo, en tres momentos sucesivos. Primero, se proyectan sobre un objeto rasgos propios de un ser vivo, habitualmente humano. Segundo, este objeto así animado se desvincula del proceso de su creación y adquiere vida propia. Tercero, convertido así en fetiche, actúa sobre los humanos —que lo han dotado de vida y han olvidado el papel que han jugado en su constitución— como si fuera una fuerza ajena cuya energía, voluntad e incluso inteligencia se les impone inapelablemente. Pues bien, uno u otro de estos tres momentos aparece profusamente en cualquier análisis o descripción de la crisis en los últimos meses; es más, lo insólito —como es fácil constatar— es encontrar alguna narración en la que no se produzca una fetichización, bien de la crisis o de la economía mismas, bien de alguno de sus aspectos o componentes (mercados, bolsas, índices financieros...). Así, el primer momento, en el que cierto objeto, en principio inerte, se presenta con rasgos de un ser animado —sea vegetal, animal o persona— puede observarse en expresiones tan habituales como «los índices bursátiles viven pendientes de Estados Unidos», «alegría de las Bolsas», «euforia de los mercados», «angustia de los parquets», «los mercados empiezan a percibir las diferencias entre los distintos países», «el mercado es muy consciente de que llega la hora de la verdad», «las medidas que toman los países avanzados complican la vida de los mercados emergentes», «el Gobierno se ha centrado en paliar la sed de liquidez que padecen las empresas»... La gama de sensaciones, emociones y facultades que se atribuyen a esas entidades llega así a abarcar casi todas las imaginables. El que, de pronto, esos seres animados echen a bailar por sí mismos (como la famosa mesa con la que Marx ejemplificaba el fetichismo de la mercancía) es algo que se dará de modo natural en un segundo momento. Ciertos movimientos suyos son torpes o meramente reactivos: «la economía española tenía la guardia baja ante la crisis financiera» o «los fondos empezaron a abstenerse de comprar papel comercial». Pero pronto empiezan mostrarse activos y apetentes: «la crisis ha demostrado que Rusia forma parte de la economía global», «los mercados financieros se mostraban ansiosos por prestar», «ni siquiera esas

cantidades han servido para cubrir las necesidades del mercado»... Y, en un tercer momento, su ansiedad, sus necesidades o meros caprichos se manifestarán en toda su crudeza como designios inapelables, cuando no como pura fatalidad (tan fatal como aquellas fuerzas de la naturaleza con las que, como vimos, ya se habían identificado). Así, no es extraño leer u oír que «la crisis exige nuevos sacrificios», como si de un nuevo moloch insaciable se tratase, o que «los mercados imponen un duro castigo a comportamientos como éstos».

Una ilustración ejemplar del proceso completo de institución de un fetiche está narrada en la célebre novela de Mary Shelley, simbolizado en la fabricación del monstruo por el Dr. Frankenstein. Y, ciertamente, son monstruos económicos los así engendrados. Preguntado para El País (26/10/08) sobre «¿Cómo actúa el monstruo?», a propósito de «los monstruos de los mercados financieros que Vd. ya advirtió en 2005», alguien tan poco sospechoso como Horst Köhler, ex-director general del FMI, asume plenamente la imagen y responde: «Lo que convierte al sistema [financiero] en monstruoso es el hecho de, que al final, ya nadie sabe quién ha comprado de hecho estos riesgos; y de pronto sucede algo imprevisible». No podía expresarse mejor: «al final, ya nadie sabe quién», quién ha comprado los riesgos financieros, quién ha producido los monstruos... ya nadie lo sabe, se ha olvidado, o escondido, el proceso de su génesis. Las criaturas han adquirido autonomía, actúan por sí mismas, y nadie recuerda ya su condición de criaturas, han devenido fuerzas de la naturaleza que «de pronto» se desencadenan, con lo que se cierra el círculo de metáforas con el que comenzábamos.

8. Objeciones que confirman

Toda esta interpretación de los discursos económicos y financieros como productores directos de ideología, en orden a

evitar el empleo de la fuerza gracias al trabajo sobre las emociones y las creencias, puede, ciertamente, objetarse de distintas maneras. La más común arguye: «No son más que metáforas, meras palabras, un modo de expresarse como otro cualquiera». Esta supuesta refutación, sin embargo, se refuta a sí misma. ¿Meras palabras? ¿Desde cuándo las palabras son meras? Precisamente es con palabras de la única manera en que pueden construirse los discursos, en particular los discursos ideológicos. ¿Un modo de expresarse como otro cualquiera? Pues precisamente ahí está lo más significativo: en que, de todos los modos de expresión posibles, todos los discursos sobre la crisis convergen precisamente en ese modo de expresarse y no en otro, evitan los tecnicismos y recurren abrumadoramente a esas familias de metáforas y no a otras. Mantener el valor de estos discursos como «explicaciones» de la crisis o de las medidas empleadas en su contra, y no como construcciones interesadas de la misma, no es de recibo para un lector oyente mínimamente advertido.

Lo cual nos lleva a una segunda posible objeción: «Sí, habrá mucha retórica, pero la crisis está ahí, es real, la gente lo está pasando muy mal». Lo cual es muy cierto, pero lo decisivo es que esa situación se puede afrontar de muy distintas maneras, y es la selección de metáforas la que mueve a afrontarla de un modo y no de otro. Si, en lugar de caracterizar a los agentes de la crisis con las acostumbradas metáforas geológicas o meteorológicas⁹³ que los irresponsabilizan, se hubieran empleado las metáforas cinegéticas y de animalización que son habituales para otros agentes que también causan terror («la guarida de Bin Laden», «los cachorros de ETA»...), hoy las sedes/guaridas bancarias estarían vigiladas y ciertos cachorros/jóvenes emprendedores en busca y captura.

Una tercera, y última, objeción apunta a la posible paranoia que habría de sufrir quien —como quizá el autor de este estudio— atribuyera tal convergencia de metáforas a alguna oscura conspiración de poderes en la sombra o a alguna tortuosa circulación de consignas entre los periodistas especializados. Sin embargo, no es necesario suponer en quien se para a constatar la proliferación de tales metáforas en los discursos expertos sobre la crisis ninguna

atribución de acuerdo voluntario entre quienes las emiten, suponiéndoles alguna voluntad oculta orientada a distraer o modelar la opinión pública, o una intención larvada que enmascare los auténticos orígenes, efectos e intereses ocultos en la crisis. De hecho, si metáforas como las aquí transcritas no han resultado chocantes, para muchos, hasta que las hemos puesto entre comillas, es decir, hasta que han dejado de usarse para empezar a hacer de ellas objeto de mención, se debe precisamente a que no hacen sino prolongar otras metáforas e imágenes discursivas que ya habían calado hondo en el imaginario moderno.

Acostumbrados, como estábamos, a aceptar con toda naturalidad —y hasta satisfacción— que crecieran el Producto Interior Bruto, los beneficios, o la demanda, ¿qué puede ahora extrañar que ese crecimiento se colapse, que los beneficios sufran daños, que la producción se deprima, o que el consumo se debilite? Buena parte del discurso económico dominante anterior a la crisis se había construido ya sobre metáforas que naturalizaban y personificaban la economía y los agentes e instituciones económicos; nada más lógico, por tanto, que cualquier alteración de los mismos se narre en términos de catástrofes de la naturaleza y enfermedades propias de las personas humanas. Si ya nos era habitual el expresarse —y el comprender— en términos de «yacimientos de empleo», de «economías robustas», de «viveros de empresas», de «créditos semilla» o de «la buena salud de los indicadores económicos», no es necesario suponer ninguna consigna maligna que ponga en circulación, entre comunicadores y expertos, narraciones pobladas de yacimientos agotados, sequías crediticias, economías deprimidas, activos tóxicos o funciones de demanda debilitadas. Es más, como ya hemos mostrado (E. Lizcano, 1999), una genealogía de los conceptos matemáticos más elementales (sobre los cuales se construye todo el aparato formal de la economía matemática) puede llevarnos a observar esa raíz animista en los mismos orígenes euclídeos de nuestras matemáticas. Si un número puede ser «número natural» y albergar en su interior la potencia (dynamis en Euclides) suficiente como para engendrar o criar un cuadrado (lo que nosotros llamamos «potencia cuadrada» o «elevar al cuadrado»

y el matemático portugués Pero Nunes expresaba como «lado criando cuadrado»), si del cuadrado así engendrado puede extraerse la raíz (o lado, o substantia, en las traducciones latinas de Euclides) que lo ha engendrado... y si todo ello lo hace con total espontaneidad cualquier crío de diez años, ¿qué puede tener de insólito que un indicador se debilite o que el valor de una función, como la de demanda, deba regenerarse? Y otro tanto ocurre con los demás tipos de números sobre los que se sustentan todos los cálculos de las ciencias y, entre ellas, la ciencia económica: números racionales e irracionales, números reales e imaginarios...

Tras varios años de crisis, los análisis siguen orientados por las mismas metáforas, que no son otras que las ya lexicalizadas desde mucho antes de su emergencia. En ocasiones se han reforzado con imágenes de fuerte pregnancia en la opinión pública, como la amenaza (nunca deben faltar unas cuantas amenazas) del calentamiento climático, así en «La ebullición del mercado [chino] de viviendas aumenta el riesgo de calentamiento económico». En otras, abundando en los síntomas de la evolución de la enfermedad, ya sea para lamentar el «anémico crecimiento» del que no consigue recuperarse Italia, ya para recordar que las «cicatrices siguen sin cerrarse» en los debilitados cuerpos de mercados, Bolsas y monedas, ya para celebrar que «la dolorosa medicina ha funcionado».⁹⁴ En otras, en fin, ideando diagnósticos que permitan pronosticar una posible recuperación del paciente, como los llamados stress test o «pruebas de esfuerzo» con que recientemente se ha evaluado «la capacidad de los bancos para absorber los shocks macroeconómicos que puedan generar episodios adicionales de riesgo», como pudiera ser una dolorosa «contracción de tres puntos porcentuales en el PIB de la UE» o una brusca «retirada de los estímulos fiscales» que hubieran podido llegar a crear cierto grado de dependencia en los pacientes. Los titulares que anunciaban la inminencia de estas pruebas eran del tipo: «España muestra las tripas de su banca para calmar al mercado». Por si acaso, este país ya se había puesto la tirita antes de la herida, creando un fondo de rescate bancario que, a modo de los bancos de sangre, pudiera

inyectar varios miles de millones de euros en los bancos que no mostraran suficiente resistencia en los «tests de esfuerzo».

Por ello, puede decirse que si la crisis ha cogido por sorpresa a tanto sesudo analista que seguía los procesos económicos desde una lógica pretendidamente científica, no ha podido sin embargo sorprender a quienes venían haciéndolo desde la lógica metafórica que ya estaba inscrita en las denominaciones habituales anteriores. Si, tras el «nacimiento del euro», nos fuimos acostumbrando a tenerle entre nosotros gracias a un periodo de «convivencia el euro y la peseta», y asistimos orgullosos a su fortalecimiento hasta alcanzar la condición de «moneda robusta», nada más lógico —para una lógica metafórica— que llegaran momentos de debilitamiento, de crisis e incluso de riesgo para la propia «supervivencia del euro». Entreverada irremediabilmente con todo el aparato conceptual y operacional de los discursos expertos, la actividad metafórica funda sus presupuestos, establece sus conexiones y orienta sus conclusiones, al tiempo que modela las emociones necesarias para que pasen como decisiones racionales y, por tanto, necesarias aquellas que se toman en beneficio exclusivo de unos pocos con la resignación o el beneplácito de los muchos.

Apéndice. Aguja de marear metáforas (o esbozo de una metodología práctica para el análisis socio-metafórico)

En lo que sigue presento diferentes posibilidades prácticas de llevar a cabo una investigación utilizando las metáforas empleadas en textos y discursos. Se trata de una especie de manual de instrucciones o conjunto de operaciones que, sin ninguna ambición teórica, pueden orientar diversos caminos a emprender y recorrer a través de las metáforas que pueblan los textos.

Estas indicaciones se han ido aplicando y reelaborando en mis cursos de doctorado sobre Metáfora, Ciencia y Sociedad en el Departamento de Sociología I de la UNED y en conferencias y seminarios en otras universidades. Las dificultades y sugerencias de los estudiantes que han trabajado con ellas han contribuido a ir las refinando, por lo que también son obra suya. Algunos de los resultados obtenidos se mencionan entre las publicaciones que se irán citando. Merecen destacarse dos tesis doctorales que se han apoyado en esta metodología. En una, dedicada al cambio de valores experimentado últimamente en torno al tabaco —y publicada en parte en Susana Rodríguez (2009)—, se exploran las vías abiertas por la doble metáfora (bélica y religiosa) inscrita en la expresión «cruzada contra el tabaco»: las aportaciones de la sociología de la religión y de las sociologías del conflicto que así se convocan dan lugar a resultados de notable originalidad. En la otra, José Carlos Fernández Ramos emprende una Sociología del cuerpo físico y del cuerpo político en la transición a la Modernidad a través de un estudio comparativo de las metáforas corporales del Leviatán de Hobbes y El Criticón de Gracián: en un recíproco traslado de significados, ambos cuerpos —político y físico— se manifiestan como hechos que se construyen entre sí.

1. Empezando a investigar con metáforas

El punto de arranque puede responder a una de dos situaciones típicas:

1. Dado un tema o asunto objeto de estudio, que tomaremos como término (T),⁹⁵ se trataría de indagar cómo se ve, desde qué perspectivas se enfoca o se ha enfocado. Lo que se busca entonces son los diferentes sujetos (S1, S2, S3...) de metáforas que tienen a T como término. Ejemplos:

- «La enfermedad(T) y sus metáforas» (Sontag, 1996).
- ¿Bajo qué diferentes metáforas se conceptualiza lo social(T) desde distintos enfoques teóricos?: orgánicas (funcionalismos), bélicas (marxismos), matemáticas (estructuralismos)...
- ¿Qué presupuestos latentes modelan la concepción de la pobreza(T)? (Guillén, 2006; Lizcano, 1995).
- ¿Cómo se entiende el conocimiento(T) en el imaginario que se expresa en los cantes flamencos? (Lizcano, 2006: 93-122).
- ¿Bajo qué metáforas se construye la operación de restar(T) en dos culturas diferentes? (Lizcano, 1993).

En muchos casos, si no en todos, las cosas serán algo más complejas. Con frecuencia ocurre que lo que se fija como término metafórico (T) en realidad no sea un término léxico simple, sino un concepto que cubra todo un campo. En tal caso, el término fijado deberá descomponerse en una serie de subtérminos (T1, T2, T3...) que barran el campo semántico acotado por T. Así, en el primer ejemplo mencionado, «la enfermedad» (T) barre el campo de diferentes enfermedades (T1 = tuberculosis, T2 = sida) pero también el de sus síntomas, diagnósticos o etiologías. Entre los sujetos metafóricos que se vayan encontrando para estos subtérminos, los habrá compartidos u homogéneos (y permitirán destacar la valoración de «la enfermedad» en general) y otros serán exclusivos de ciertos casos (cierta enfermedad, ciertos síntomas, ciertos diagnósticos...), permitiéndonos entonces distinguir valoraciones y percepciones específicas.

Éste es el caso de la investigación sobre la crisis que acabamos de presentar, donde el término «crisis» (T) se ha visto desglosado, para el análisis de las metáforas literales que le dan forma, en toda una serie de subtérminos integrados en su campo semántico: la economía, los mercados, los índices, las empresas...

2. También cabe el movimiento opuesto. Se trataría ahora de considerar nuestro objeto de estudio como un sujeto (S) o fuente de metáforas y explorar qué proyección ha tenido en otros ámbitos. Lo

que buscaremos entonces es cómo ese sujeto ha modelado la percepción de diferentes términos (T1, T2, T3...).

Un ejemplo paradigmático sería el análisis de H. Blumenberg (1993) sobre La legibilidad del mundo, donde examina todos los campos/términos en los que se ha entendido el mundo (T) como algo legible, es decir, como un libro (S). Sobra aclarar que también aquí, como en cualquier otro caso, tanto en T como en S se condensan campos semánticos más amplios, que es donde habrán de buscarse las metáforas literales. Así, irán apareciendo desde el famoso «libro de naturaleza» galileano, hasta «el código en que está escrito el ADN», pasando por el «pasar página» con que se quiere «dejar atrás» cierto acontecimiento histórico o el «saber leer la jugada» en un partido.

Pero, en la mayoría de los casos, no se pretenderá buscar todas proyecciones habidas a partir de un sujeto, sino las que de éste puedan encontrarse en cierto ámbito restringido: la obra de un autor, un artículo, cierto ámbito de estudio.

- ¿Qué metáforasbélicas(S) pueden encontrarse en la literatura habitual de sociología del desarrollo? (Rivero, 1998).

- ¿Qué metáforasteológicas(S) dan forma a la obra de K. Marx? (Dussel, 1993).

3. La práctica de investigación enseñará que ninguna de ambas situaciones se dan con la pureza y nitidez con que acabamos de presentar. Lago-Espejo (2007), buscando las metáforas que la literatura académica usada en la formación de los militares (T) toma prestadas de la economía (S), al hilo del análisis va percatándose de que buena parte del lenguaje económico ya estaba constituido, a su vez, por metáforas bélicas. Es la actividad misma de investigación la que nos dirá si los que habíamos fijado inicialmente como sujetos o términos metafóricos juegan, de hecho, sólo esos papeles respectivos o pueden jugarlos también invertidos.

Y también será la práctica la que nos haga ver que, por mucho que intentemos acotar los sujetos y/o términos de búsqueda, tampoco son sólo dos los únicos polos implicados en la actividad de

las metáforas. J.C. Fernández Ramos (s/f), explorando el trasvase recíproco de metáforas entre el cuerpo físico y el cuerpo político en cierto momento histórico, para observar cómo physis y polis se construyen entre sí, debe acabar asumiendo la existencia de un tercer polo (la máquina), cuya centralidad no se había hecho patente inicialmente: en las circunstancias que él estudia, physis y polis se hacen efectivamente entre sí, pero a través de la techné: hay un aparato locomotor tanto como hay también un aparato del Estado.

La promiscuidad de las metáforas es portentosa. No sólo suelen invertir los papeles en sus juegos de acoplamiento, sino que también es frecuente que en sus engarces inviten a participar a terceros (y a cuartos y...) como mediadores interpuestos. Circulan de unos campos a otros, dejándose fecundar y transportando las nuevas semillas recién adquiridas. Pero también, en ciertas ocasiones, mantienen una identidad virginal impenetrable a otros sujetos metafóricos. E. Lizcano (1993) ha mostrado cómo las metáforas bajo las que se ha entendido —y se ha calculado con— la que conocemos como operación de «restar» han brotado de dos imaginarios diferentes (el chino y el griego clásicos) de dos conjuntos de sujetos totalmente heterogéneos entre sí; dos conjuntos que se han mantenido impenetrables el uno al otro durante siglos. Los unos han venido «restando» mediante metáforas bélicas, como si enfrentaran números que se aniquilan entre sí, hasta resultar alguno dominante; los otros, mediante metáforas extractivas, como si extrajeran o sustrajeran material, resultando ahora residuos o restos. Y esa extrañeza respectiva ha modelado dos campos de problemas —y de soluciones— algebraicos fundamentalmente distintos.

Pero este tipo de observaciones son impredecibles al inicio de la investigación. Veamos antes, ordenadamente, algunas operaciones posibles con las metáforas que nos ayuden al análisis de los textos y documentos que se apoyan en ellas.

2. Recolectando metáforas

Si hablamos de «recolectar» metáforas es porque, efectivamente, ya están ahí dadas, en toda su literalidad. Un defecto habitual (que es más bien un exceso) en quien se enfrenta a este tipo de indagación estriba en ver metáforas por todos lados, cuando en realidad es el propio estudioso quién las pone. Es fundamental ser escrupulosamente fiel al texto, ateniéndose con todo rigor sólo a las metáforas que aparecen literalmente en él. El defecto opuesto suele estar en no ver metáforas por ningún lado, y éste es más fácil de remediar. De tan lexicalizadas como están muchas de ellas, precisamente aquéllas que más forman parte de los pre-su-puestos que modelan el imaginario del propio investigador, no nos parecen metáforas, sino las-cosas-tal-y como-son: «tiene razón», «los hechos dicen que», «sustraer 3 de 2», «la voluntad del electorado»...

Conviene, pues, llevar a cabo reiteradas lecturas. El entrenamiento que supone cada una de ellas nos hará caer en la cuenta, en la lectura siguiente, de nuevas metáforas que en la anterior habían pasado desapercibidas. Al tiempo, realizaremos un saludable ejercicio de reflexividad: aquellas metáforas que no habíamos percibido inicialmente como tales son precisamente las que dan forma a nuestros propios pre-su-puestos y pre-juicios. No las podíamos contar porque las habíamos estado dando por descontadas. Por la multitud y variedad de metáforas inspeccionadas, Lakoff y Johnson (1991) y E. Lizcano (2009a, 2006, 1999) pueden ayudar a este ejercicio.

3. Clasifica, que algo queda

Como Durkheim puso de relieve (1982: 131-145), clasificar es hacer un mundo. Una metáfora no es sino atribuir a un elemento de una clase algún significado que expresa una propiedad característica de un elemento que pertenece a otra clase, un significado que, por eso, se suele llamar impropio. Así, el mero hecho de afirmar de una

expresión que es metafórica ya supone asumir una cierta concepción del mundo, un cierto orden impuesto por una clasificación. En nuestro mundo, donde los sujetos están en una clase y los objetos pertenecen a otra, una expresión como «la voluntad de la mayoría» es metafórica porque atribuye a un objeto (un objeto numérico: la mayoría) una propiedad que sólo es predicable de los sujetos, como es la voluntad. En la lengua tojolabal, de la familia de lenguas mayenses, los objetos están dotados de agencia, son también sujetos, por lo que ambos pueden ser miembros de la misma clase; por eso aquí la expresión anterior sería una expresión tan propia como decir que «el cerro se enojó».⁹⁶ Advertido lo cual, podemos sin embargo proceder a muy diferentes maneras de clasificar las metáforas (por mucho que cualquiera de ellas asuma como presupuesto la clasificación de fondo que conforma nuestro imaginario particular). Nadie mejor que cada investigador para establecer el tipo de clasificación más pertinente para sus intenciones. Los siguientes son sólo ejemplos que pueden ayudar a este fin.

Lakoff y Johnson (1991) destacan tres grandes clases de metáforas: estructurales, orientacionales y ontológicas. Las primeras estructuran un concepto en términos de otro, así «perder tiempo», «ahorrar tiempo», «invertir tiempo» estructuran el tiempo como si fuera dinero. Las segundas organizan un sistema global de conceptos con relación a otro, y las llaman metáforas orientacionales porque, a su juicio, la mayoría de ellas tiene orientación espacial: arriba/abajo, dentro/fuera, delante/detrás: «me levantó el ánimo», «aquello quedó atrás». Las metáforas ontológicas, por su parte, permiten entender algo difuso (desde experiencias personales hasta la inflación) como si fuera un objeto o entidad: «cambiar el chip», «combatir la inflación», «moverse dentro de la ciencia»...

Yo vengo ensayando una clasificación basada grosso modo en una escala gradual de sofisticación o desmaterialización. Escala que se corresponde, aproximadamente, con la del proceso evolutivo o — en una curiosa coincidencia de la jerarquía evolutiva y la jerarquía política— la clásica categorización en reino mineral, reino vegetal, reino animal y... el imperio de la razón. Respecto de la clasificación

propuesta por Lakoff y Johnson, puede tener la ventaja de una mayor sistematicidad —y, por tanto, mayor exhaustividad— y de una mayor atención a los efectos retóricos implicados. Aquí, cada sujeto metafórico pertenecería, además de a la clase que le es propia, también a todas las clases anteriores. La singularidad que le adscribe a cierta clase está en que posee una propiedad característica de la que carecen los objetos de las clases anteriores. Así, por ejemplo, la expresión «trasplantar la democracia a Afganistán» la clasificaremos como una metáfora de naturalización (la democracia se piensa como una planta), lo que presupone que también lo es cosificación (una democracia-planta es una cosa bien definida y, por tanto, transportable) pero poseyendo ciertas propiedades específicas que no lo son de todas las cosas (como el ser incapaz de arraigar si antes no se extirpan las malas hierbas talibanas), aunque no posee las propiedades de las categorías superiores, como lo serían las metáforas de personificación: una democracia-planta es un ser natural y vivo, pero todavía no está dotada de los rasgos específicos de las personas, como sí lo estaría una democracia-persona que ya vendría dotada de —por ejemplo— voluntad, como lo muestran metáforas del tipo «la voluntad del electorado». Tendríamos así:

a) Metáforas de cosificación. Permiten tratar algo como una cosa que está-ahí-fuera, con una permanencia y límites precisos, en lugar de tratarlo como una construcción o como un proceso: «Zenón descubrió el principio de no-contradicción», «no tienes razón», «abrigar la esperanza», «números reales»... Aportan estaticidad e identidad, provocando sensaciones de seguridad y control.

Entre estas metáforas tienen especial arraigo entre nosotros las metáforas de espacialización, donde la cosa pertenece al campo semántico del espacio: lugares, direcciones, figuras geométricas... o el espacio mismo. Entre ellas estarían tanto las que Lakoff y Johnson llaman ontológicas como las orientacionales. Así:

- «Segmentación social», «sectores sociales», «un problema de grandes dimensiones», «marginación[oinserción] social».

•«Entraren el futuro», «labrarse un futuro», «los talibanes viven en plena Edad Media», «la China rural se ha quedado atrás», «esto es un avance[o un retroceso]».

b) Metáforas de naturalización. Presentan un fenómeno social artificial como si fuera obra de la naturaleza (la cual, por supuesto, no se considera construida). Estas metáforas, a su vez, cabe ordenarlas por el grado creciente de animación de los sujetos, según sean los propios de:

b.1) La geología, mineralogía, meteorología...: «yacimientos de empleo», «avalancha de sin papeles», «tsunami financiero», «deshielo democrático», «navegar por internet», etcétera.

b.2) La botánica: «la raíz del cuadrado», «implantación de la democracia», «las ramificaciones de una teoría», «granero de votos», «vivero de empresas», etcétera.

b.3) La zoología: «¡Quieren desvertebrar España!», «la guarida de Ben Laden», «teología pastoral», «la investigación está en una fase embrionaria», «caza de ondas gravitatorias», etcétera.

A esta subclase zoológica pertenecen, en particular, todas las metáforas que tienen como sujeto cualquiera de las propiedades anatómicas («el brazo armado del Estado», «los organismos de decisión»), fisiológicas («digerir una idea»), sensoriales («los mercados olfatean»), simbólicas («el rey supo lidiar con Chávez») o cualesquiera otras («el nacimiento de la ciencia moderna», «Edad Media») propias de cualquier animal.

b.4) La Naturaleza como tal: «números naturales», «crecimiento natural de la población», «por su naturaleza, los partidos son órganos necesarios en democracia», etcétera.

Los efectos retóricos de las metáforas de naturalización son muy variados, pero entre los principales está su función ideológica. Entendida la ideología grosso modo como hacer pasar por universal y necesario lo que no es sino particular y contingente, las ciencias naturales proporcionan las leyes que —se supone— gozan de esas propiedades (se cumplen necesariamente y en todo lugar); basta

entonces hacer pasar un fenómeno no natural por otro que sí lo sea para que, automáticamente, la operación ideológica esté servida.

Otros efectos retóricos despertarán unas u otras emociones según el aspecto de la naturaleza al que señale el contexto: un mismo fenómeno biológico, como el crecimiento, puede ser euforizante si se trata del «crecimiento del PIB» (que connota desarrollo) o alarmante si se refiere al «crecimiento del número de células terroristas» (que connota también desarrollo, pero ahora de ese «cáncer de la sociedad» que sería el terrorismo).

c) Metáforas de personificación. Atribuyen a un objeto, fenómeno o acontecimiento rasgos humanos, propios de las personas. Pese a considerarse específicas de las formas «más primitivas» de religión (animismo, fetichismo), quizá sean las más abundantes también en las sociedades modernas.

Intentar desagregarlas y, a su vez, clasificarlas desborda el marco de esta breve guía, pues abarcan todo el campo semántico de lo que se considera específicamente humano: desde los sentimientos hasta las distintas capacidades intelectuales, pasando por el lenguaje o por toda la gama de comportamiento sociales.

Destaca, en particular, su intervención en la caracterización de los fenómenos que se suponen más típicamente racionales, es decir, aquellos que se definen específicamente por haber superado esa forma paradigmática de irracionalidad e incoherencia lógica que es la predicación metafórica, como esas dos «conquistas de la razón» que son la ciencia moderna y el no menos moderno Estado-nación. Además de las antes analizadas a propósito de la crisis, baste dejar apuntado algún otro ejemplo:

- «Lo que España [o Cataluña o Albacete o la sociedad] quiere[onecesitaopiensaoestá pidiendo] es...».
- «Lo que los hechos [o los datos o los números o las estadísticas] nos dicen[oseñalano expresan] es...».
- «El periodo de convivencia del euro y la peseta».
- «La demostración [o la razón o la lógica] exige que...».

- «La violencia de género [o el terrorismo o el fanatismo islámico] se cobra una nueva víctima».
- «La voluntad [o la sabiduría o la prudencia] del electorado», «el espíritu de la Constitución».
- «Los hechos no se corresponden con [o contradicen] lo previsto por la teoría».

El efecto retórico principal de estas metáforas es dotar de agencia humana a términos que se supone que no la tienen o a los que previamente se les había negado (por ejemplo, cosificándolos). Así, «los hechos», para presentarse como neutros y objetivos, deben ocultar el proceso de su hacerse y aparecer como «hechos desnudos», pero para que resulten significativos deben recuperar algo del dinamismo sustraído con el que poder interactuar. Otro tanto ocurre con esa construcción estadística que son las poblaciones (gente reducida a número) a las que después se les devuelve la expresividad (números que opinan, eligen...). Otros efectos retóricos derivan de los rasgos o facultades humanos que se hayan seleccionado en cada caso.

d) Metáforas de cientificación. Trasladan a un objeto, situación o procedimiento características propias de los conceptos y la actividad científica. Sus sujetos más frecuentes pertenecen al campo de las ciencias duras (matemáticas y ciencias naturales), por su mayor legitimidad y su función paradigmática, y al de las tecnologías, por su probada eficacia y capacidad resolutoria.

d.1) Cientificación propiamente dicha. A esta subclase pertenecen muchas de las metáforas anteriores (de cosificación, naturalización o personificación) pero considerando ahora sus términos como objeto de tratamiento científico (por la física, la química, la geología...).

- «Las leyes de la gravitación económica», «la emigración es una válvula de escape de la presión demográfica».
- «El eurobarómetro», «el Observatorio de la Violencia de Género [o de la Inflación o de la Infancia]».

- «El peso específico de los países petroleros en el conjunto de la economía».

- «El clima social», «la temperatura del conflicto».

- «Economía enferma», «sociedad sana» (y toda la muchedumbre de metáforas médicas).

d.2) Tecnificación.

- «El aparato del Estado [o del partido o el digestivo]», «la maquinaria electoral».

- «Articular el senado», «desarticular una banda».

- «El tren de la globalización», «el motor de la producción», «ralentizar el desarrollo».

- «Los pilares de la democracia», «la construcción social de».

- «Tienes que cambiar el chip» o «reprogramar el disco duro».

d.3) Matematización.

- «El problema se ha sobredimensionado».

- «Hay que sumar voluntades y no estarlas».

- «Segmentación social», «sectores sociales», «coordenadas políticas», «parámetros sociales», «niveles de desarrollo», «despejar la incógnita (sobre una candidatura)», «factores sociales», «hombre medio», «ponderar un asunto», «gradientes de tensión (laboral o política)», «incrementos culturales»...

- «Tolerancia cero», «cerveza 00».

- «El conjunto de la sociedad».

- «Punto de inflexión [de un partido de fútbol o de unas negociaciones]».

Los efectos retóricos de estas metáforas varían según la intención y el contexto. Entre ellos se cuentan: adornarse del prestigio hoy otorgado a estas ciencias y a sus producciones técnicas, adquirir legitimidad identificándose con el conocimiento que más goza de ella, o aportar sensación de precisión y control, aunque a menudo ocurra lo contrario o incluso se bordee el ridículo, como en ese «la meteorología (!) mejorará este próximo fin de

semana» o en esas «inmensas mayorías» que mal pueden tenerse por mayorías si no se han medido (in-mensas), o en esos puntos de inflexión de las negociaciones: si un punto de inflexión es aquel punto de una curva en el que ésta pasa de ser cóncava a ser convexa, o viceversa, ¿qué puede evocar una negociación cóncava?, ¿y en qué puede consistir que se vuelva convexa?

Una vez clasificadas las metáforas detectadas, cabría suponer — como hipótesis aún sin contrastar— que aquel sujeto (o clase de sujetos) que alimenta un mayor número de metáforas es más significativo que otro que alimenta menos. Las metáforas que queden aisladas podrían entonces tenerse por insignificantes. No obstante, debe prestarse atención a la existencia de ciertas metáforas matrices o metáforas dominantes que, aunque pueden no saltar a la vista o aparecer rara vez de modo explícito, estarían dando coherencia y sentido a todo el discurso.

4. Jerarquización metafórica

Las metáforas suelen comportarse como las cerezas de una cesta: al tirar de una, salen un montón engarzadas a ella. Pero se engarzan de diversas maneras. Puede ocurrir, efectivamente, que una sola metáfora rijá todo un discurso:

La mundialización es un tren expreso; sólo se detiene en las estaciones donde el andén es suficientemente alto para que los pasajeros puedan subir a bordo. Los pueblos que no dispongan de un andén en que apoyarse serán arrollados por el tren de la mundialización. Ese andén alto está constituido por niveles adecuados de educación, tecnología [...] e infraestructuras. [...] Los pueblos que tengan ese andén podrán subirse al tren de la mundialización, que los conducirá a un futuro mejor. Los que no lo tengan se quedarán atrás o, peor aún, serán arrollados por el tren en su marcha impetuosa.

En esta alocución, que Kofi Annan pronunció en septiembre de 2000, siendo secretario general de la ONU, la metáfora de tecnificación que es «el tren de la globalización» domina y organiza el sentido, subordinando a ella las metáforas insertadas: los pueblos, personificados como viajeros; el futuro, espacializado como el lugar de destino; la educación, cosificada como un andén... La metáfora del tren es también la dominante en muchos estudios sobre el desarrollo, pese a que la tecnificación que supone la primera (la del tren) es incompatible con la naturalización implícita en la segunda (la del desarrollo), si bien —como hemos visto a propósito de las metáforas de la crisis económica— ello no invalida, sino refuerza, sus efectos retóricos.

Pero en otras ocasiones esta jerarquía no es tan evidente. En «los sectores sociales más avanzados» confluyen dos metáforas:

a) «Sectores sociales»: la sociedad (T1) como un espacio geométrico (S1) —concretamente, un círculo— en el que se distinguen sectores: $\otimes$

b) «Más avanzados»: lo anterior (los «sectores sociales») como algo susceptible de estar «más avanzado» (o «más atrasado»). Los «sectores sociales» ($\nabla^1, \nabla^2, \nabla^3 \dots$) se sitúan así a lo largo de un tiempo (T2) concebido como línea recta orientada (S2) en la que se puede estar «más adelante» o «más atrás»: $\rightarrow$.

Ambas metáforas se imbrican jerárquicamente: la primera se enmarca, se inscribe o se perfila en el contexto que dibuja la segunda: los sectores sociales están en un tiempo que puede ser avanzado o retrasado. Luego (a) es una metáfora de 2º orden respecto de (b), que lo sería de primer orden. Esto se puede formalizar así: «{los [sectores sociales] más avanzados}». O visualizar así: $\dots \rightarrow \nabla^1 \rightarrow \nabla^2 \rightarrow \nabla^3 \rightarrow \dots$

Sería interesante indagar la posible correlación entre esta jerarquía lógica⁹⁷ y alguna jerarquía sociológica. Cabría así distinguir unas metáforas de primer orden o de fondo (como las deudoras de

toda una visión del mundo) de metáforas progresivamente específicas (cuyo orden lógico es decreciente): de ideología, de disciplina, de escuela... de autor. Algo así ensaya D. Bloor (1998) al analizar el debate epistemológico entre K. Popper y T.S. Kuhn desde el trasfondo de un debate ideológico subyacente.⁹⁸

Los puntos siguientes, ya propiamente analíticos, priman la indagación temporal (punto 5) o la estructural (puntos 4, 6 y 7). Ahora bien, unos se entretajan con otros, por lo que cada uno puede verse enriquecido por los hallazgos encontrados en los restantes.

5. Genealogía y circulación (vida y viajes) de las metáforas

Conviene articular análisis más o menos estructurales como el anterior con otros donde prime la variable temporal. Las metáforas nunca lo son de modo absoluto: pueden serlo aquí pero no allí, pueden serlo ahora pero quizá no lo fueron antes o dejaron de serlo después. Las metáforas tienen su biografía y sus relaciones, son entes vivos, y su vida es vida social (Lizcano, 1999).⁹⁹

Por un lado, dada una metáfora, se podría investigar: a) cuándo emerge como metáfora viva, b) de qué lenguaje proviene (ordinario, otra disciplina...), c) cuándo y cómo se fija o institucionaliza como metáfora muerta o caja negra en cierta disciplina, y d) cuándo se desecha —en su caso— y por qué. Entre las Fuentes útiles que se detallan al final de este Apéndice, son especialmente jugosos a este respecto los diccionarios etimológicos (Corominas, 1976; el del indoeuropeo de Roberts y Pastor, 1996, y los de otras lenguas), las historias de las disciplinas en las que se use la metáfora y los trabajos de la escuela de historia de los conceptos (Koselleck, 2009). Algunos ejemplos:

- Cómo las metáforas que piensan los textos (S) como tejidos (T) evolucionan de la mano de los cambios en las industrias textiles

(prólogo a Lakoff y Johnson, 1991).

- La evolución de la metáfora «el libro de la naturaleza» (Blumenberg, 2000).

- «Historia del concepto de Estado como organismo» (Mannheim, 1963).

Por otro lado, las metáforas parecen dotadas de una portentosa inclinación viajera: del lenguaje ordinario al de las ciencias, de unas ciencias a otras... y todos ellos suelen ser viajes de ida y vuelta. Aunque, como suele ocurrir, la metáfora que vuelve ya no es la misma que se fue. Por el camino han adquirido nuevas adherencias y connotaciones, han perdido otras, se han con-fundido y generado otras nuevas, se han dejado la vida con el uso y se han lexicalizado... En particular, nos interesarán los préstamos de —y hacia— el lenguaje ordinario: su emergencia a partir de éste, su adopción y elaboración por una disciplina, y su devolución al primero. ¿Qué se pierde y se gana (connotaciones, rigor, prestigio, plasticidad...) en cada tránsito o traducción? ¿Qué efectos de autoridad acompañan a las distintas circulaciones? Algunos ejemplos:

- Cómo el concepto detrabajo en física se construye en interrelación con las conceptualizaciones deltrabajo que ensayan los economistas, que, a su vez, lo hacen a través de las tentativas de los ingenieros por definir eltrabajode las máquinas (Vatin, 1993).

- Cómo las metáforas del caos circulaban ya en la literatura y en la teoría literaria antes de incorporarse a la termodinámica (Hayles, 1993).

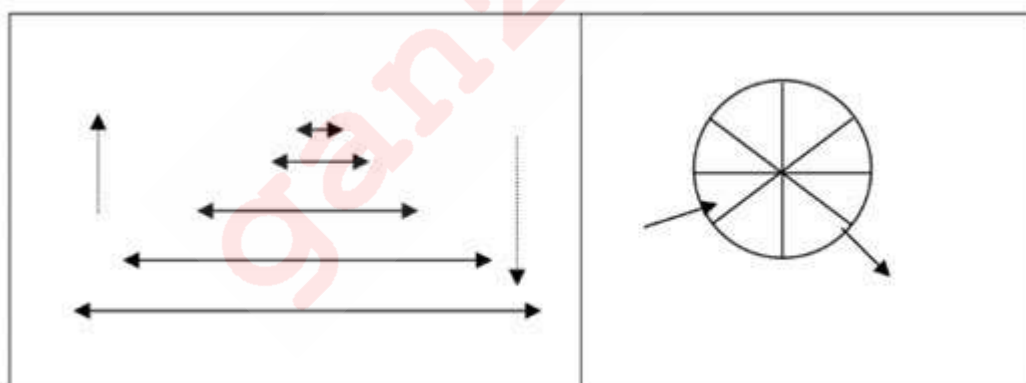
- Cómo las metáforas se trasladan de unas ciencias a otras (Stenger, 1987; Preta, 1993; Palma, 2004).

6. Careando metáforas (juegos de espejos)

Quien se inicia en estas lides suele encontrar dificultades tanto en captar metáforas, como en distinguir las que le han de ser significativas de las que no. Para afrontarlas, es recomendable no trabajar con un texto o discurso aislado, sino hacerlo con —al menos— dos. Puestas cara a cara las de uno y las del otro (careándolas, que diría Gracián), resultan de una elocuencia sorprendente. Las metáforas parecen avivarse cuando se miran en el espejo de otras. Para ello, pueden seleccionarse dos documentos (sobre el mismo asunto, tomado como término (T) metafórico) de diferentes culturas, ideologías, escuelas teóricas, usos (ordinario/especializado), épocas... Como primera consecuencia del careo, se irá observando que el principio de identidad es sistemáticamente violado en la lógica metafórica. Un «mismo» término nunca es el mismo cuando se vincula a dos sujetos diferentes. Y no son excepción ni los términos matemáticos, que pasan por ser los términos unívocos por excelencia. Una misma operación, que solemos denominar bajo el término «restar» (T) dos números x e y , resulta diferente cuando el sujeto es el de las metáforas habituales en la cultura de griega clásica —«sustraer (S1) dos números»— y cuando lo es de las habituales en China —«oponer (S2) dos números»—: en el primer caso, los resultados negativos pueden ser imposibles (no se puede sustraer más de lo que hay); en el segundo, los resultados negativos son tan posibles como los positivos (tan posible es oponer x a y como oponer y a x) (Lizcano, 1993).

Otro ejemplo lo tenemos al comparar textos de estructura o de movilidad social de hace unas décadas con textos actuales. En los primeros son habituales expresiones del tipo «ascenso [o descenso] social», «clases [o estratos o capas] superiores [o inferiores]»... En los segundos, las metáforas que estructuran lo social son del tipo «exclusión [o integración] social», «sectores sociales»... En el primero, la sociedad (T) se ve como una superposición de estratos (S1) que, por tanto, pueden estar arriba o abajo, y los movimientos necesariamente han de entenderse como ascenso y descenso entre estratos, o de permanencia en el mismo nivel. Para el modelo que ofrece ese sujeto metafórico tiene sentido hablar de opresión, o incluso explotación, de los estratos inferiores, que han de soportar la

carga de los que tienen encima. Buena parte del lenguaje está tomado de la física newtoniana (fuerzas, masas, conflicto...), que provee de expresiones tanto a marxistas como a funcionalistas. En los textos más recientes, la imagen espacial no es la de estratos superpuestos, sino la de un círculo (S2) dividido en sectores circulares/sociales. ¿Cómo se asciende o desciende en el interior de un círculo? ¿Qué quedaría abajo y, por tanto, oprimido y objeto de explotación? En un círculo sólo se puede estar dentro (integrado) o fuera (excluido) y los movimientos naturales son, por tanto, centrífugos o centrípetos, de inclusión o de exclusión. Inclusión y exclusión que, recíprocamente, son movimientos sin sentido en el modelo estratigráfico anterior: de un estrato se puede subir o bajar a otro, en caso contrario se sigue perteneciendo al mismo estrato, pero sin salirse en ningún caso de la sociedad (un estrato/línea se prolonga indefinidamente). Sólo tiene sentido hablar de «políticas de inclusión [o exclusión] social» cuando se presupone una imagen cerrada de la sociedad, como refuerza esa otra imagen del «barco en el que vamos todos».



Análogamente, buena parte de los conflictos sobre lo que debe estar permitido o prohibido descargarse de internet depende de la matriz metafórica asumida en cada caso. Si se entiende la red como un sistema de transporte (en el que se navega entre puertos, se produce un tráfico, etcétera), tiene sentido tanto hablar de descargas como intentar gravarlas. Si se adoptan metáforas provenientes del mundo de las redes (enlaces, conexiones...), los

contenidos no se descargan sino que se comparten o enlazan, por lo que no tiene sentido ningún tipo de peaje.

Baste dejar aquí tan sólo apuntadas algunas de las consecuencias de los respectivos careos. Por lo general, una vez realizados, son pertinentes preguntas en torno a:

- ¿Qué resalta (o construye) cada una de las metáforas enfrentadas?
- ¿Qué hace posible y qué imposible cada una de ellas?
- ¿Qué presupuestos (ideológicos, culturales...) conlleva cada una?
- ¿Qué consecuencias lógicas se siguen en cada caso?

7. En-redando y dis-locando

Los estudios comparativos abren la posibilidad de construir/observar redes de metáforas, dado el carácter sistemático en que éstas suelen entramarse. En las redes se manifiestan más explícitamente que en su consideración aislada las connotaciones que cada cultura, clase, ideología, contexto social... acarrea en el transporte metafórico.

Así, si hasta aquí hemos careado los diferentes sujetos que pueden alimentar a metáforas que comparten «un mismo» término, también es posible ensayar la operación inversa: confrontar entre sí los términos (T1, T2, T3...) a los que puede apuntar un mismo sujeto (S). Cabe así preguntarse, por ejemplo, por las conexiones que pueden insinuarse al calificar diferentes cosas o fenómenos (T1, T2, T3...) como algo oscuro o negro (S): «dinero negro», «la oscura Edad Media», «sombrias intenciones», «trabajo negro»... Las connotaciones peyorativas (suciedad, peligro, opacidad, ignorancia...) que el negro arrastra para una ideología «de las luces», como es la de la Ilustración burguesa, nos permitirá observar, en los términos habitualmente adjetivados por ese color,

aquellos fenómenos o aspectos a los que se quiere desvalorizar, como los antes citados. De ahí que, por oposición, se reclame blanquearlos, sacarlos a la luz, ilustrarlos, hacerlos transparentes...

Estas redes intensas (tensadas en torno a un solo centro) suelen sumergirse en redes extensas más amplias (en las que la tensión se reparte entre diversos centros), donde se siguen entretejiendo —y enriqueciendo— las connotaciones proyectadas sobre un mismo ámbito. Así, en el ejemplo anterior, los mismos —o semejantes— términos (T1, T2, T3...) se metaforizan también como: «trabajo sumergido (S')», «economía sumergida (S')», «sectores económicos deprimidos (S'')»... Aquí, S' y S'' marcan una posición («abajo») con connotaciones de oscuridad, abismo, falta de distinción, malestar... De ahí que ahora T1, T2, T3... hayan de hacerse «emerger», «aflorar», «sanar».... Además, las connotaciones de una y otra red (la de la «negritud» y la de la «submersión») se refuerzan entre sí. El criticismo gráfico de El Roto juega a menudo con este tipo de enredos metafóricos.

Esa especie de álgebra metafórica a que dan lugar este tipo de juegos de dis-locaciones de sujetos y términos aporta tanto una saludable distancia crítica, como la posibilidad de imaginar otras perspectivas o modelaciones. Puede procederse a ellas por distintos caminos:

a) Por oposición: Sería el caso anterior. Oposiciones asociadas como «negro/blanco», «sucio/limpio», «opaco/transparente», «oscuro/claro»... dan lugar a expresiones como «lavar dinero negro», «cuentas claras», «el ocaso de las Luces»...

b) Por traslación: Si nos trasladamos a otra cultura, otros grupos sociales, otra clase, otra ideología... las connotaciones asociadas a los mismos sujetos varían.

- Las connotaciones negativas del «negro» desaparecen en una ideología como la romántica (opuesta a la «de las Luces») o en otras razas (oscuras como la gitana o amarillas como la japonesa).¹⁰⁰

- La orientación «arriba/abajo» latente en «economía sumergida» o «sectores deprimidos» impone una perspectiva: lo «sumergido» o

lo «deprimido» lo son para quien lo ve desde arriba, con quien la metáfora invita a identificarse al lector oyente. ¿Es «negro» el «trabajonegro» para quien habita en los «sectoresdeprimidos»? ¿Es «ignorancia» la penumbra o el entrevero los que alude el canto gitano para hablar de su forma de conocer?

c) Por inversión: Con frecuencia, un mismo término —o términos homogéneos, del mismo ámbito— se ve acompañado por distintos sujetos —opuestos o sólo diferentes— aunque el mensaje provenga del mismo agente emisor. En esos casos la variación suele revelar el juego de intenciones de éste en función de la referencia concreta o del contexto de uso. Invertir entre sí términos y sujetos resulta aquí especialmente revelador (y, en ocasiones, también divertido).

•Un comité de científicos opone «el impacto(S1) de la ciencia (T1)» sobre la sociedad a «la invasión(S2) de las pseudociencias (T2)». Como T1 y T2 son homogéneos (dos formas de conocimiento, aunque el segundo se tenga por erróneo) puede ensayarse una inversión de los sujetos S1 y S2 sin que las respectivas expresiones pierdan sentido, así tendríamos: «la invasión de las ciencias» frente a «el impacto de las pseudociencias». Sin embargo, suena raro, ¿no? ¿Por qué?¹⁰¹

Esta operación de inversión es particularmente ilustrativa en el análisis de debates entre dos posturas enfrentadas. Pero también lo es para analizar ciertas distinciones efectuadas desde una misma posición.

•La Guardia Civil se nombra a sí misma como «cuerpo» cuando asume o se felicita por las acciones de sus «miembros»; en cambio, es un «instituto», una «entidad» o cualquier otra abstracción cuando no quiere responsabilizarse —o repudia— los actos cometidos por «individuos aislados» (aunque también vayan de verde). Un cuerpo que repudiara a sus «miembros» o que los considerara «individuos aislados» sería un cuerpo realmente aberrante (¿cómo voy a irresponsabilizarme de lo que haga mi pie?).

d) Por alteración. Jugar (oponer, trasladar, invertir), no ya con los términos o con los sujetos de una metáfora, sino con la totalidad de la metáfora, es una operación de mayor calado que, por tanto, exige una imaginación rayana en la virtud poética. Muchas veces es la historia o la antropología la que nos da pistas para ensayar —o descubrir— alteraciones metafóricas fecundas.

- Alterar las metáforas rectoras de la operación de «restar» números y sustituirlas por otras, como las pertenecientes al ámbito semántico de la «oposición» y el «enfrentamiento», resolvió ciertamente muchos problemas algebraicos, pero todavía los matemáticos del sigloxviii no se atrevían a hacerlo.

- La metáfora que ve la Naturaleza como «un libro escrito en caracteres matemáticos» alteró la que la concebía como un «gran viviente». Recogidas ambas por Platón, también ambas alientan hoy proyectos con frecuencia alternativos, como el proyecto científico y el basado en los conocimientos indígenas.

- Nuestra experiencia de «la razón» está cargada de metáforas bélicas: «razones aplastantes», «atacar el flanco débil del razonamiento del adversario», «un triunfo de la razón»... Si sustituimos esa «razón guerrera» por una «razón bailable», ¿qué otras metáforas la irían modelando?, ¿cómo discutiríamos? ¿Tal vez buscando «acompañar los argumentos», como hacen los mayas tojolabales (Lenkersdorf, 1996) —o como ensaya el movimiento 15M— para lograr acuerdos como acordes, para conseguir un consenso antes que un convencimiento o, directamente, una mayoría aplastante? Aunque quizá para estas alteraciones radicales no baste con irse a buscar otras metáforas y sea necesario trasladarse a otras gramáticas, a otras cosmovisiones.

Las posibilidades de en-redar y re-crear(se) con las metáforas son —como se ve— considerables. El propio hilo de la investigación irá sugiriendo otras más, aquí no consideradas. En cualquier caso, no debe olvidarse que el método expuesto se atiene a un solo recurso retórico, la metáfora; el análisis puede —y debe—

enriquecerse mediante el estudio del empleo de otros tropos y estrategias discursivas. Con todos ellos se va construyendo, día a día, el mundo en el que vivimos; con todos ellos podemos construir, día a día, el mundo en que queremos vivir.

8. Fuentes útiles

Bosque, I. (dir.) (2004). Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo, SM, Madrid.

Conceptual Metaphor Home Page:
<http://cogsci.berkeley.edu/lakoff> (Incluye índices: por nombre, por dominios-sujeto y por dominios-término) [Las metafóricas son de las expresiones más difíciles de traducir, pero —o quizá por ello— vale la pena].

Corominas, J. (1976). Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana, 4 vols., Gredos, Madrid.

Diccionarios etimológicos de otras lenguas

Goatly, A. (2007). Washing the Brain. Metaphor and Hidden Ideology, John Benjamins Publishing Co., Amsterdam/Philadelphia. [Es un libro normal, pero contiene una auténtica base de datos de metáforas por temas].

Metaphor of Mind Databank:
<http://www.cs.bham.ac.uk/~jab/ATT-Meta/Databank> [Se limita a metáforas con «mind» como término, pero dan mucho juego].

Moliner, M. (2007). Diccionario de uso del español, 2 vols., Gredos, Madrid.

Nelson, R. (ed.) (1995). Metaphors Dictionary, Gale Research Inc., Detroit.

Proyecto	Metalude:
http://www.ln.edu.hk/lle//cwd/project01/web/home.html	
Proyecto	Metalude
chino-inglés:	
http://www.ln.edu.hk/lle//cwd03/lnproject_chi/home.html	

Refraneros populares

Roberts, E.A. y Pastor, B. (1996). Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española, Alianza, Madrid.

Seco, M et al., (2004). Diccionario fraseológico documentado del español actual, Aguilar, Madrid.

— (2011). Diccionario del español actual, 2 vols., Aguilar, Madrid.

Varinot, A. (1818). Dictionnaire des métaphores françaises, Arthus-Bertrand, París.

Y escuchar a la gente...

Bibliografía

Assoun, P.-L. (1995). El fetichismo, Nueva Visión, Buenos Aires.

Bloor, D. (1998). Conocimiento e imaginario social, Gedisa, Madrid.

Blumenberg, H. (2003). Paradigmas para una metaforología, Trotta, Madrid.

— (1993). La legibilidad del mundo, Paidós, Barcelona.

Canguilhem, G. (1983). «Histoire des religions et histoire des sciences dans la théorie du fétichisme chez Auguste Comte», en Études d'Histoire et de philosophie des sciences, Vrin, París.

Comte, A. (1979). «Catecismo positivista o sumaria exposición de la religión universal en trece diálogos entre una mujer y un sacerdote de la humanidad» y «Sistema de política positiva o

Tratado de sociología que instituye la religión de la humanidad», en La filosofía positiva, Porrúa, México D.F.

Coorebyter, V. de (dir.) (1994). Rhétoriques de la science, PUF, París.

Derrida, J. (1989). Márgenes de la filosofía, Cátedra, Madrid.

Durkheim, E. (1982). Las formas elementales de la vida religiosa, Akal, Madrid.

Dussel, E. (1993). Las metáforas teológicas de Marx, Verbo Divino, Pamplona.

Fernández Ramos, J.C. (s/f). Sociología del cuerpo físico y del cuerpo político en la transición a la Modernidad, Manuscrito inédito, Madrid.

Geertz, C. (1992). «La ideología como sistema cultural», en La interpretación de las culturas, Gedisa, Barcelona, págs. 171-202.

Gilbert, G.N. y Mulkay, M. (1984). Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientist's Discourse, Cambridge University Press, Cambridge.

Guillén Lúgigo, M. (2006). «Metáforas de la pobreza: Una experiencia de análisis sociometafórico de acuerdo al método propuesto por Emmánuel Lizcano», en Educación, Comunicación y Nuevas Perspectivas Metodológicas en las Ciencias Sociales, Universidad de Sonora, México.

Hayles, K.H. (1993). La evolución del caos, Gedisa, Barcelona.

Herrera Racionero, P. (2005). «Argumentos comestibles. La construcción retórica de la percepción pública de los alimentos transgénicos», en Revista Internacional de Sociología, vol. 40, págs. 183-205.

Koselleck, R. (2009). Monográfico de Revista Anthropos, núm. 223.

La Boétie (1980). El discurso de la servidumbre voluntaria, Tusquets, Madrid.

Lago Espejo-Saavedra, J.R. (2007). «La metáfora y el lenguaje militar de hoy», en Ejército de Tierra Español, nº 791, págs. 86-92.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1991). Metáforas de la vida cotidiana, Cátedra, Madrid.

Latour, B. y S. Woolgar (1995). La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos, Alianza, Madrid.

Leary, D.E. (1990). Metaphors in the History of Psychology, Cambridge University Press, Cambridge.

Lizcano, E. (2009a). «Hablar por metáfora. La mentira verdadera (o la verdad mentirosa) de los imaginarios sociales», en Sociedad. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 28, págs. 167-190.

— (2009b). «La economía como ideología. Un análisis socio-metafórico de los discursos sobre “la crisis”», en Revista de Ciencias sociales, segunda época, Universidad de Quilmes, 16, págs. 85-102.

— (2009c). «Narraciones de la crisis. Viejos fetiches con caras nuevas», en Archipiélago, 83-84, págs. 33-44.

— (2006). Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones, Bajo Cero/Traficantes de sueños, Madrid. (Reeditado en 2009, Biblos, Buenos Aires).

— (1999). «La metáfora como analizador social», en Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales, 2, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, págs. 29-60. (<http://www.uned.es/dpto-sociologia-I/Lizcano/lizcano/metafora-sociedad.htm>).

— (1996). «La construcción retórica de la imagen pública de la tecnociencia: impactos, invasiones y otras metáforas», en Política y Sociedad, 23, Universidad Complutense de Madrid, págs. 137-146.

— (1995). «Para una crítica de la sociología de la pobreza», en Archipiélago, 21, págs. 13-17.

— (1993). Imaginario colectivo y creación matemática. La construcción social del número, el espacio y lo imposible en China y en Grecia, Gedisa, Barcelona. (Reeditado en 2009).

Locke, D. (1997). La ciencia como escritura, Cátedra, Madrid.

Machado, A. (1973). Juan de Mairena, Espasa-Calpe, Madrid.

Mannheim, K. (1963 [1953]). «La historia del concepto del Estado como organismo: un análisis sociológico», en Ensayos sobre sociología y psicología social, Fondo de Cultura Económica, México.

McCloskey, D.N. (1995). «Metaphors Economists Live By», en Social Research, 62 (2), págs. 215-237.

- (1990). La retórica de la economía, Alianza, Madrid.
- Palma, H.A. (2004). Metáforas en la evolución de las ciencias, Jorge Baudino Eds., Buenos Aires.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica, Gredos, Madrid.
- Ploeg, J.D. van der (1990). «Sistemas de conocimiento, metáfora y campo de interacción: el caso del cultivo de la patata en el altiplano peruano», en Agricultura y sociedad, 56, págs. 143-165.
- Preta, L. (comp.) (1993). Imágenes y metáforas de la ciencia, Alianza, Madrid.
- Ricoeur, P. (1980). La metáfora viva, Cristiandad, Madrid.
- (1989). Ideología y Utopía, Gedisa, Barcelona.
- Rodríguez, S. (2011). La cruzada antitabaco vista por los infieles, Sepha, Málaga.
- Sontag, S. (1996). La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas, Taurus, Madrid.
- Stengers, I. (dir.). D'une science à l'autre. Des concepts nomades, Seuil, París.
- Tanizaki, J. (1994). Elogio de la sombra, Siruela, Madrid.
- Vatin, F. (1993). Le travail. Economie et physique, 1780-1830, PUF, París.
- Weber, M. (1944), Economía y Sociedad, FCE, México.
- Woolgar, S. (1991). Ciencia: abriendo la caja negra, Antrhopos, Barcelona.
- Zhuangzi (1996). Zhuangzi, Círculo de Lectores, Barcelona.

Notas:

85. Esta presentación se basa en la investigación del autor que se expone parcialmente en sus artículos: «Narraciones de la crisis. Viejos fetiches con caras nuevas», en Archipiélago, 83-84, 2008, págs. 33-44 y en «La economía como ideología. Un análisis socio-metafórico de los discursos sobre "la crisis"», en Revista de Ciencias Sociales (Universidad de Quilmes), segunda época, 16, 2009, págs. 85-102.

86. Si los índices económicos (o de población o...) indicaran, es decir, si los índices fueran literalmente índices, no tendría ninguna gracia decir: «El índice bursátil lo noto por el recto» (El Roto, El País, 24/09/11).

87. Frente a conceptos tan cargados, de-finidos y cerrados como «individuo», «sociedad» o «clase» opto por los términos «gente» o «gentes» debido, precisamente, a su indefinición.

88. Los fragmentos citados a lo largo del artículo están tomados, en su mayor parte, de la prensa española, especialmente de revistas especializadas y de las páginas salmón sobre economía. Las citas de la primera parte son de entre finales de 2008 y mediados de 2009; las del final, de años posteriores. Por no recargar el texto, y dado que su aparición se reitera en los medios escritos y audiovisuales más diversos, omitimos la referencia concreta de cada extracto, salvo de provenir de alguna autoridad especialmente relevante. Las comillas simples se emplean para llamar la atención sobre alguna expresión, las dobles se emplean para citas literales, las cursivas para destacar, bien alguna expresión, bien el término metafórico de estas citas.

89. Asumiendo la terminología de Baltasar Gracián para los dos polos de una metáfora, llamaremos sujeto (S) al elemento de la metáfora cuyo significado es trasladado a otro, al que denominaremos término (T) de la metáfora. Así, en «el debilitamiento de la función de demanda», el sujeto es el debilitamiento y el término es la citada función. Mediante la transposición de significado que opera la metáfora, T es visto como si fuera un S. En este caso, ese objeto matemático que es la función de demanda (T) es vista como si fuera una entidad susceptible de debilitarse (S), es decir, como un ser vivo. Para más precisiones, véase E. Lizcano (1999).

90. Una más amplia gama de metáforas de los distintos tipos mencionados puede verse en E. Lizcano, 2009a.

91. Sensación que reforzaría, a su vez, esa percepción que se quiere inducir de que «todos vamos en el mismo barco». Lo que potenciaría, de nuevo a su vez, políticas de exclusión, como las consideradas en punto 6 del Apéndice posterior.

92. Juan Ignacio Crespo es matemático, analista económico y especialista en mercados financieros, así como director europeo de Thomson Reuter, la principal proveedora de información sobre la actualidad financiera.

93. Para la categorización de los distintos tipos de metáforas, véase el apéndice posterior.

94. N. Bolton, director del equipo de renta variable europea de Black-Rock, al conocer los primeros resultados de las terapias de austeridad.

95. Para la definición del término y el sujeto de una metáfora, véase nota 5.

96. La impropiedad de esa expresión en lengua tojolabal no estaría en poder atribuir voluntad a un número, sino en sacralizar esa atribución, como hacemos nosotros. En adelante, y muy a mi pesar, omitiré este tipo de precisiones «culturales».

97. La jerarquía puede ser lingüística (lenguajes y metalenguajes), cognitiva (conceptos que dependan de —o se enmarquen en— otros), lógica, etcétera. Toca al estudioso indagar en qué medida se corresponden con aquella jerarquía sociológica que sea más relevante para su estudio.

98. Una aplicación de estas categorías retóricas a un debate actual puede verse en P. Herrera (2005).

99. No obstante, ambos registros, el lógico o estructural y el biográfico o temporal, se entretajan entre sí. El estudio de cada uno de ellos sin duda se verá enriquecido por los hallazgos encontrados en el otro.

100. Ver respectivamente «La cuentecitas de los pobres» en E. Lizcano (2006: 93-122) y J. Tanizaki (1994).

101. Véase «La construcción retórica de la imagen pública de la tecnociencia» en E. Lizcano, 2006.

Fracasar para renacer: el proceso de revisión de un artículo

Daniel Guinea-Martin

Para concluir esta obra colectiva no tenía más opción que predicar con el ejemplo: puesto que los investigadores a los que pedí participar en el libro han sido honestos y han desvelado maneras prácticas de investigar, problemas y soluciones que encuentran en su trabajo cotidiano, ahora es mi turno. En este capítulo expondré la reciente experiencia de reescribir el material de varios capítulos de mi doctorado como artículo con vistas a publicarlo en la revista *Journal of Contemporary Ethnography* (JCE), una de las publicaciones históricas en el campo de la sociología empírica basada en métodos observacionales (en esencia, la observación participante y las entrevistas en profundidad).¹⁰² Tras cinco meses de espera el artículo fue rechazado inmisericordemente, como no podía ser de otra manera si lo pienso retrospectivamente y con los informes de tres evaluadores en la mano. Sus aportaciones me servirán para reconstruir qué espera un lector competente de un artículo. Aunque anónimos, los comentarios de los revisores resuenan con los consejos que puedan dar cualquier miembro de los comités editoriales de las principales revistas, como pude comprobar en un encuentro reciente que mantuvo Birgit Pfau-Effinger, una de las principales sociólogas alemanas del momento, y que está en los

comités editoriales de las principales revistas, con un grupo de jóvenes investigadores.¹⁰³

Con todo ello mi objetivo es presentar los mejores consejos que conozco sobre cómo construir la infraestructura textual necesaria para convencer a un lector de la propia solvencia y credibilidad como autor. Si tuviera que resumirlos en sólo uno diría que el principal truco consiste en partir de una imagen del lector realista, desterrando con ello los cantos de sirena que nos hacen creer que lee nuestro texto de cabo a rabo, cuidadosa y secuencialmente, «porque tú lo vales», como dice un famoso anuncio de cosméticos. Al contrario, insiste Dunleavy (2003) en su libro sobre redacción de tesis doctorales, la realidad es que el lector es una persona como tú y yo, es decir, un agente más o menos racional y con recursos muy, muy escasos. Lee un texto como un sabueso a la búsqueda de pistas, saltando de un lado para otro, buscando marcadores y señales que le permitan concluir cuanto antes si está en frente de un esfuerzo serio para esclarecer alguna cuestión o ante una pérdida de tiempo, su recurso más escaso.¹⁰⁴

1. Desmontando el artículo

El artículo que envié al JCE se titulaba:¹⁰⁵ «Compasión e igualitarismo en el encuentro entre voluntarios y pobres: Una comparación de cuatro asociaciones de voluntariado de una ciudad italiana.» Después resumí los contenidos en 148 palabras (de un máximo de 150 disponibles), refiriéndome a mí mismo como «el autor» y mencionando los siguientes cuatro puntos:

1. En este artículo el autor estudia la manifestación simultánea de compasión e igualitarismo en tres asociaciones.
2. El autor afirma que los voluntarios y las personas sin hogar se relacionan igualitariamente si se satisfacen dos condiciones:

a) Los participantes colaboran en mantener implícito el «ethos» compasivo de la ocasión.

b) Los participantes crean mutualidad en la conversación, es decir, se intercambian los turnos de palabra respetuosamente.

3. En el estudio se incluye una organización religiosa que define su relación con los asistidos jerárquicamente. El contraste de este grupo con los otros tres ilumina el igualitarismo de estos últimos.

4. El autor esboza la principal conclusión del estudio: cada grupo de voluntariado construye un «orden interaccional», un concepto radicado en la obra del sociólogo canadiense Erving Goffman,¹⁰⁶ que contradice sus expectativas iniciales. El autor propone que lo que explica esta incongruencia es la «soltura» o «rigidez», otros dos conceptos de la obra de Goffman, con la que se podía conducir la interacción, y el objeto implícito que se celebra en el ritual instigado por los voluntarios.

El título y el resumen son la carta de presentación del artículo, las dos primeras cosas que lee el editor de la revista. Con ellas evalúa si el tema es de interés para ser publicado; también es lo primero que leen los revisores que recomendarán el artículo, o no, para su publicación. Veamos, pues, con detenimiento qué dice esta presentación de mí.

La primera señal para el lector está en el título, cuya función es atrapar su atención a la vez que reflejar fielmente lo que aparece en el corpus del artículo (Posteguillo, 2011). El autor se dispara en el pie si el artículo no trata realmente sobre el tema que anuncia el título. Puesto así parece que nadie sería tan descuidado como para cometer este paso en falso pero, sin embargo, ocurre frecuentemente. Y la razón es que, a menudo, el autor no sabe de qué trata el texto que realmente ha escrito; es decir, todo autor conoce perfectamente el texto ideal, cerrado y redondo que tiene en su imaginación, pero no conoce tan bien el laberíntico entresijo que forman el conglomerado de caracteres y espacios, palabras y oraciones, párrafos y secciones que ha plasmado materialmente en

un texto. Y, por supuesto, para su desgracia, el lector sólo tiene acceso a esto último, y no al bello mundo interior del autor.

Dado que la función del título es llamar la atención del lector, es conveniente huir de las frases anodinas o puramente descriptivas. Un truco es poner juntos dos conceptos que normalmente no se piensan simultáneamente. Otra alternativa, muy común en los artículos de base etnográfica, es titularlos con una cita concisa, que condense e ilustre el tema a estudiar, extraída de las entrevistas u observaciones realizadas. Ello implica que, posteriormente, se necesita un subtítulo que sitúe académicamente el tema.¹⁰⁷ En el caso de mi artículo elegí resaltar los dos conceptos claves sobre los que, me imaginaba, trataba mi artículo: compasión e igualitarismo. Además, especifiqué el lugar concreto donde estudio estos conceptos: en la interacción entre voluntarios y pobres que tiene lugar en una ciudad italiana. Ningún revisor se quejó del título, así que, hasta aquí, iba bien.

La siguiente pieza, el resumen, es más problemática y levantó las sospechas de los revisores sobre mi solvencia. A pesar de que en el título anunciaba que me concentraría en la combinación de compasión e igualitarismo, en el resumen no aparece este tema sin ambigüedad puesto que, junto a él, toco otros palos y, con ello, exhibo la falta de una idea central, un centro de gravedad, en el artículo. Aunque había prometido hablar de organizaciones igualitarias, ahora resulta que también incluyo una organización jerárquica. Y aunque el centro de atención es el conflicto entre compasión e igualitarismo, aparecen muchos otros conceptos como «orden interaccional» y su mayor o menor «rigidez» y «soltura», así como la idea de que en este orden los participantes celebran algo implícitamente. Por ello, el revisor número 2 comenta:

Me pareció que el resumen no ayudaba en nada. Me confundió sobre cuál es el objetivo del artículo, el número de organizaciones estudiadas (¿tres o cuatro?) y el gran número de terminología que introduce antes de explicarla. El autor debería decidir de qué trata el artículo específicamente y debería ceñirse a esa historia en el resumen (Fragmento del informe del revisor número 2).

Y, en otro punto de su informe, este revisor añade: «Como no sabía mucho más sobre el artículo después de leer el resumen que antes, me puse a leerlo sin entender qué estaba por venir.» Con todo ello, el revisor número 2 se está quejando de falta de señalización. Se encuentra en la posición de un conductor que ha dejado de encontrar indicaciones hacia su destino y ya no está seguro de adónde va. En el título, en el resumen y otros puntos críticos del artículo, como son los subtítulos de las secciones, el autor debe señalar su destino para guiar al lector, o éste se perderá y desistirá de continuar el viaje (a menos que uno sea autor de renombre, preferiblemente de origen francés).

Tras este inicio viene el corpus del artículo. Incluyendo la bibliografía, con cerca de 900 palabras, el artículo que presenté al editor rayaba el máximo de 10.000 palabras exigido por la revista. Dado que en cada página con formato A4 caben unas 350-60 palabras, hablamos de unas 28 páginas. Este corpus lo estructuré con una primera sección introductoria, una segunda sección donde escribí sobre los métodos y la muestra empleada, una sección de análisis y las conclusiones. Paso ahora a resumir el texto implícito que no sabía haber escrito en cada una de estas partes.

1.1. Una primera sección introductoria

Como es bien sabido que los primeros párrafos de un texto son introductorios, es mejor no titularlos (Dunleavy, 2003: capítulo 4). Decir «Introducción» de lo que claramente lo es incurre en un deterioro del lenguaje similar al que se deriva de usar adjetivos innecesarios (del tipo «la blanca nieve»). Y el autor tiene que ser consciente de que su obra es como el retrato de Dorian Gray: desgastar el lenguaje acarrea el inmediato menoscabo de nuestro retrato como autor.

Con respecto al contenido, mi sección introductoria era muy breve: en 700 palabras discutía la evolución de la compasión y el igualitarismo, los dos principales conceptos del artículo. Tras ello presenté la contradicción que justificaba el interés del tema: en las interacciones cotidianas donde confluyen, compasión e igualitarismo entran en conflicto porque el primero emerge de las posiciones desiguales de benefactor y sufriente, mientras que el igualitarismo se predica entre iguales. Sin embargo, muchas organizaciones compasivas modernas, como es el caso de algunas organizaciones de voluntariado, insisten en presentarse como igualitarias. Es decir, en la imagen que de sí tienen los voluntarios, en su identidad como agentes morales, ocupa un lugar preeminente el presentarse como iguales a las personas en dificultades que ayudan.

1.2. Una segunda sección titulada: «El campo social de la compasión organizada»

Esta sección contaba con unas 1.500 palabras. En ella mi primer objetivo era concentrar las descripciones de los métodos empleados y de los grupos estudiados que, pensaba, necesitaba el lector para comprender el análisis. Primero comenté los métodos de recogida de datos: observación participante durante 18 meses y 40 entrevistas en profundidad con voluntarios y personas sin hogar. En segundo lugar presenté los argumentos teóricos que sustentan el muestreo de los grupos estudiados (Glaser y Strauss, 1967): Dos de los grupos repartían comida en la calle entre los sin techo; un tercer grupo organizaba la venta de un periódico de la calle y, por último, estaba el grupo de la iglesia católica con una visión jerárquica de los pobres. En esta misma sección describía la composición interna de cada grupo y cómo organizaban el encuentro con los pobres.

En la presentación secuencial de cada grupo argumentaba, usando citas extraídas de mis entrevistas con voluntarios, el porqué los definía como igualitarios y, en un caso, como «jerarquizantes». Es decir, combiné la descripción del objeto de estudio y su análisis.

Craso error que el revisor número 3 me recomendó corregir: «Quizá fuera útil organizar tu artículo con una sección que incluya la descripción de cada organización de voluntariado. Tal y como se lee ahora mezclas la descripción de cada organización con lo que parecen ser tus resultados.»

El mismo revisor me recriminó un fallo típico en trabajos como las tesis doctorales: no nombro y describo sistemáticamente los grupos que estudio hasta la página 4. Puede no parecer mucho, pero con una extensión total de 24 páginas de texto, quiere decir que el lector ha tenido que leer un 17% del artículo hasta encontrar la primera referencia al objeto de estudio original que motiva el artículo mismo (por supuesto, el problema análogo en las tesis doctorales no es esperar a la cuarta página, sino al cuarto capítulo). Es un inconveniente producto de comenzar revisando la literatura y, sólo posteriormente, ir centrando la atención hasta llegar al análisis.

El problema es que, como el autor ha empleado mucho tiempo y espacio revisando la literatura, queda poco de ambos para el análisis y las conclusiones. (Este es el enfoque que Dunleavy (2003: 53-9) llama «de arriba abajo»). Su alternativa, típica de las ciencias duras, es la presentación concisa del problema a tratar. En ella el autor sólo incluye las referencias a la literatura realmente necesarias para definir el problema. Posteriormente hay una breve descripción de los métodos y el objeto de estudio. De modo que la mayor parte del artículo se centra en el análisis y la discusión de resultados; y en las conclusiones el autor conecta su análisis con la literatura y con la agenda futura para seguir avanzando en el conocimiento de este tema (Cargill y O'Connor, 2009).

1.3. El análisis

Cuando llegué a la sección marcada como análisis, había escrito ya unas 2.200 palabras, el 22% del total, y casi estaba en la página 8 de 24. Por el lado positivo está el hecho de que esta sección

contaba con 6.100 palabras. Es decir, la mayor parte del artículo consistía en material original producto de mi trabajo de campo. De hecho, el material original era mayor puesto que en la sección anterior, al justificar mi uso de los términos «igualitario» o «jerarquizante», ya había comenzado a presentar resultados del análisis de mis entrevistas con voluntarios. Pero, en vez de aprovechar la cantidad de material original que tenía, había creado confusión en los revisores. Ahora, con la sección que yo afirmaba era la de análisis, aunque también había análisis en otras, el reto era organizar 18 meses de trabajo de campo y 40 entrevistas; hilvanar entre sí innumerables notas de campo, y horas de conversación, en una historia convincente sobre el tema del artículo: cómo los voluntarios y pobres conjugaban compasión e igualitarismo en su interacción.

Construir un argumento convincente en la sección analítica de un artículo equivale, metafóricamente, a construir el ábside una catedral. Si bien es importante que todos los pasos anteriores, título, resumen, introducción y sección de métodos y descriptivos, hayan señalado correctamente adónde se dirige el lector del artículo, digamos, a la catedral de Burgos, es todavía más importante que, cuando el lector llegue a la plaza de Santa María, la catedral esté ahí. De hecho, si ninguno de los caminos estuviera señalado, el viajero sufriría muchos inconvenientes, qué duda cabe, pero con una mínima inversión se corregiría la situación. El verdadero problema, el problema sin solución, es llegar a tu destino y descubrir que la catedral no está.

Para escribir la sección de análisis siempre hay más de una opción, pero se pueden reducir a tres (Dunleavy, 2003: 63-74): la descriptiva; la argumentativa, que opone a una tesis su antítesis y concluye, tal vez, con la síntesis de ambas; y la analítica, que entrelaza conceptos alrededor de un tema. La peor elección es la descriptiva porque aporta el menor valor añadido. Para organizar su análisis el autor simplemente usa el orden que le viene dado por el mundo, o por su visión de éste, que diría un postmoderno. Y esto es exactamente lo que hice: en el mundo que estudié los voluntarios existían como parte de cuatro organizaciones, y presenté

secuencialmente el análisis de las entrevistas y el trabajo de campo en cada grupo.

Ciertamente había un hilo en común, que era mi preocupación por mostrar cómo cada grupo interactuaba con los pobres, y cómo la confirmación de la identidad igualitaria de los voluntarios se realizaba cuando estos y los pobres cooperaban en mantener las normas propias de una interacción entre iguales. Sin embargo, en cada organización había observado que, o bien los voluntarios o bien las personas sin hogar, podían adoptar conductas que contradecían la idea de que eran iguales, y que podemos resumir con la noción de «estrategias para rebajar o enaltecer al otro». Además, concluía que estos encuentros entre voluntarios y pobres son rituales para celebrar al individuo, el objeto de veneración en las sociedades modernas desde que las revoluciones ilustradas del siglo xviii desbancaron a Dios. Por supuesto, el grupo religioso era diferente en todo; en sus interacciones los pobres debía justificar su estatus como tales y los voluntarios juzgaban la veracidad de estas justificaciones, y si merecían o no ayuda. Además, en esta ocasión el objeto implícito de celebración no era el individuo sino el ágape, o amor divino, del que la generosidad de los voluntarios se tomaba como testimonio.

Siendo esta historia más o menos interesante o aburrida, clara o enredada, mi principal problema, a ojos de los evaluadores de JCE, era que no se correspondía con la catedral que había anunciado. El lector que llegó hasta aquí se encontró con un edificio diferente al esperado. Y más que una catedral en honor de la pareja compasión-igualitarismo había un conjunto de temas compitiendo por la atención del autor y del lector. En palabras del revisor número 1:

El autor hace malabares con cinco centros de atención: a) si y cómo coexisten compasión e igualitarismo; b) la contradicción entre la filosofía de cada grupo de voluntariado y su comportamiento; c) el «objeto de celebración» en cada organización; d) el orden interaccional en cada organización; e) la concepción del «self» (la persona) de los voluntarios. Esto es mucho material que cubrir y no

está claro qué tema es el principal. (Fragmento del informe del revisor número 1.)

Por su parte, en base a lo que encuentra en la sección de análisis, el revisor número 2 me revela a mí, el autor, de qué va realmente al artículo:

Este artículo no trata solamente sobre cómo la compasión y el igualitarismo se manifiestan conjuntamente. También trata de cómo la definición de la situación no se puede imputar exclusivamente a las expectativas de un grupo, sino que hay que estudiar las estrategias de interacción que tienen todos los interactuantes. (Fragmento del informe del revisor número 2.)

Este comentario me recordó unas palabras de Richard Sennett, mi profesor de métodos cualitativos en la London School of Economics. Cada semana un estudiante presentaba en clase un trabajo empírico original a la par que discutíamos el manuscrito en el que el sociólogo americano estaba trabajando en ese momento y que, a los pocos años, aparecería publicado como *Respect in a world of inequality*. El tema central del libro es el dilema moderno sobre cómo aproximarse a alguien necesitado sin herir su sensibilidad; es decir, cómo mostrar compasión manteniendo el respeto debido a un igual.

Cuando llegó el turno de exponer mi investigación sobre, precisamente, este tema, pensaba que Sennett, el best-seller de la sociología mundial, reconocería mi genio juvenil y rompería en aplausos y hasta, tal vez, en lágrimas. La realidad fue bien distinta. Con la calma del fumador de pipa, siempre más pendiente de si se apaga la ceniza que de si el mundo se derrumba a su alrededor, Sennett enterró mi presentación con la siguiente frase lapidaria, que aún lo parecía más pronunciada con el tono bronco de su voz: «El problema es que no dominas tu tema; el tema te domina a ti.» Más de diez años después, un revisor anónimo me estaba diciendo lo mismo y yo, finalmente, comprendí. Además tuve la suerte de que el revisor número 3 me diera una pista sobre cuál es la solución.

Ahora mismo no hay ningún tema claro [«theme» en el original en inglés]. Más bien las secciones y subsecciones contienen descripciones de interacciones. Como impresión de conjunto pienso que el artículo se beneficiaría de una re-estructuración basada en temas clave; el autor debería asegurarse de indicar cuáles son las secciones, y éstas deberían estar tematizadas, con títulos claros, de modo que el lector sepa qué se va a encontrar en cada sección. (Fragmento del informe del revisor número 3.)

En otras palabras, el revisor número 3 sugiere que organice los contenidos del análisis... analíticamente, valga la redundancia. Hemos visto que hacerlo descriptivamente es un contrasentido: no hay modo de apilar descripciones y que resulte una historia convincente. El desenlace siempre será un conjunto heterogéneo, más o menos caótico, donde ni autor ni lector saben a ciencia cierta qué se argumenta. Así que el esfuerzo menor que supone esta organización acarrea el coste de ser un mero registrador de hechos y de no cumplir con el objetivo de contar una historia convincente. Y, al contrario, el esfuerzo mayor que supone domar el caos de las descripciones por medio de conceptos interrelacionados tiene la recompensa de, precisamente, convertirle a uno en autor, es decir, en creador de algo nuevo, de un corpus textual centrado en una historia. Mi fortuna continuó con el revisor número 1, que me dio su opinión sobre cuál es el candidato más idóneo para ser el tema del artículo.

Basándome en la evidencia etnográfica presentada, pienso que el epicentro del artículo es el orden interaccional y cómo los voluntarios gestionan la contradicción inherente entre la relación jerárquica que implica la compasión y su deseo de ser igualitarios [...] Para reforzar el foco analítico de este artículo, recomiendo que el autor incluya más datos describiendo las interacciones entre voluntarios y las personas sin techo en las tres asociaciones de voluntarios definidas como igualitarias, a la vez que provee de más análisis en profundidad de estas interacciones. ¿Cuándo y dónde hacen hincapié

los voluntarios en su igualitarismo? ¿Cuándo y dónde enfatizan las relaciones jerárquicas? ¿Hay alguna pauta en las situaciones donde recalcan uno u otro aspecto? Finalmente, pienso que una de las verdaderas contribuciones del artículo es el papel que los receptores de ayuda tienen en la construcción del orden interaccional. Muchas de las investigaciones previas se centran sólo en los voluntarios, pero el autor indica que los sin techo son agentes centrales en el éxito o fracaso del encuentro [...] Me gustaría que el autor resaltara a lo largo del artículo el papel de los sin techo en cuanto que co-creadores del orden interaccional. (Fragmento del informe del revisor número 1.)

Es interesante fijarse en la primera frase: el revisor no dice cuál piensa que es el tema principal del artículo basándose en el que yo digo que es (en el título, resumen e introducción). Al fin y al cabo esto son sólo palabras y el revisor ha visto los hechos: lo que presento como evidencia etnográfica son encuentros entre voluntarios y personas sin hogar cuyo éxito o fracaso dependen de si ambos participantes colaboran o no en mantener el orden interaccional.

1.4. Las conclusiones

En esta sección escribí unas 600 palabras para reunir las descripciones presentadas en la parte analítica bajo los conceptos de «soltura» y «rigidez» del guión de interacción. Cuanto más rígidas eran las reglas que los voluntarios imponían a los pobres como condición para interaccionar, menos cumplían con su propio ideal igualitario. Pero las interacciones más «sueltas», en tanto que libres de un guión de actuación preestablecido, estaban por ello mismo más abiertas a ataques contra las normas de civilidad entre iguales: por un lado había voluntarios que trataban a los sin techo o con demasiada deferencia o sin respeto alguno; por otro lado algunas

personas sin techo atacaban verbal, o incluso físicamente, a los voluntarios. Compasión e igualitarismo, pues, co-existían frágilmente.

El problema es que el lector se encuentra estos contenidos en la sección titulada «conclusiones», cuando parecen ser una extensión del análisis. En cambio, el lector espera encontrar en las conclusiones tres elementos. En primer lugar se espera un breve resumen del análisis pero no su continuación. En uno o dos párrafos el autor ofrece una perspectiva englobadora del problema estudiado y de sus resultados principales sin introducir ni desarrollar nuevos conceptos. Se trata de lograr una foto panorámica, a vista de pájaro, del bosque, dejando de lado los detalles de las especies de árbol que encontramos en él. La visión de conjunto recuerda al lector que el que escribe ha hecho su trabajo como autor: ha definido un problema de interés en su campo de conocimiento y ha llevado a cabo el trabajo analítico necesario para establecer un conjunto de resultados.

Llegados a este punto, el autor está en la posición de proveer al lector con el segundo elemento clave en unas conclusiones: la relevancia de sus resultados para la literatura académica. Dicho con otras palabras: el que escribe puede reclamar para sí un lugar junto al resto de autores en la literatura porque ha establecido con hechos, los resultados, sus credenciales como investigador. Cualquier estudiante aplicado puede encontrar infinidad de problemas, aparentes o reales, en los argumentos de otros; o discutir una infinidad de sutilezas en sus teorías. Si incluyes estas cuestiones en la introducción, lo mejor que puede pasar es que los lectores piensen que has pasado muchas horas en la biblioteca. Pero otra cosa muy distinta es mostrar que te has enfrentado a esos problemas, o que has sacado fruto a esas sutilezas, en tu propia investigación. Además, abordar esta tarea en la conclusión implicará que la discusión se centra solamente en los problemas y sutilezas que tienen relevancia para la investigación que el autor ha llevado a cabo. De este modo se minimiza el riesgo de embarcarse en disquisiciones que desenfocan el verdadero objeto del artículo.¹⁰⁸

Conectar la investigación propia con la literatura ajena generalmente invita a señalar cómo procedería uno en el futuro, y sugiere que los colegas procedan así también, cuando se investiguen este u otros temas relacionados. Esta parte es de importancia capital puesto que, si se ha tenido éxito en presentarse como un autor creíble, aquí se propone la agenda de la disciplina. Éste es uno de los motivos por los que publicar en las mejores revistas que aparecen en el JCR es extremadamente difícil: sus comités editoriales están compuesto por los principales investigadores de cada campo. Ellos son los guardianes de las esencias de su disciplina; y son conscientes de que la comunidad científica mira a lo que publican sus revistas para saber qué cuestiones son las más destacadas en el momento actual. Publicar allí no sólo publicita el trabajo realizado sino que indica el camino a seguir a los demás.

Finalmente, el autor puede resaltar, en uno o dos párrafos de las conclusiones, la relevancia de sus resultados más allá de la academia. En el caso de las ciencias sociales los autores relacionan los resultados presentados con las políticas sociales que existen, o deberían existir, en relación al fenómeno estudiado. También es común referirse a los movimientos o agentes sociales concernidos por el estudio, o a quienes sus resultados puedan interesar. En todo ello el autor debería precisar las recomendaciones que hace en base a su estudio. Aunque esta tarea es atractiva porque hace circular el aire, a veces enrarecido, de la torre de marfil académica, el autor ha de ser especialmente cauteloso. Los agentes políticos y sociales a los que atañen los resultados ven en estas investigaciones una oportunidad de oro para erogarse con legitimidad científica.

2. Tres consejos para ensamblar las piezas en un nuevo artículo

Cuando una revista rechaza tu artículo, en el que has trabajado durante meses, tal vez años, duele. El rechazo pone en duda la

imagen que tienes de ti como investigador competente. Un antídoto contra estas dudas existenciales es incorporar este suceso a las cuentas desde el principio: es parte natural del oficio de investigar el hecho de escribir artículos, enviarlos a revistas donde, o son rechazados directamente o te solicitan hacer numerosos cambios, de modo que tienes que revisarlos en profundidad o, incluso, reescribirlos.

Yo descubrí pronto que este hecho forma parte de las reglas del juego. Durante un año de doctorado que cursé en la Universidad de California en San Diego, Samuel Popkin, mi profesor de economía política, comentó casualmente, delante de todo el seminario, que estaba enojado porque le acababan de rechazar un artículo en la segunda revista a la que lo había enviado. «Vaya», pensé, «si esto le pasa a Popkin, qué no le ocurrirá al común de los mortales». Es decir, a pesar de su enfado, Popkin exhibía una naturalidad pasmosa al confesar su «fracaso».¹⁰⁹ El que su artículo fuera rechazado era, simplemente, a fact of life con el que un profesional de la investigación tiene que contar. Su lección me ha servido de inspiración para contar con todo lujo de detalles mi propio «fracaso» en publicar la obra maestra «Compasión e igualitarismo en el encuentro entre voluntarios y pobres: Una comparación de cuatro asociaciones de voluntariado de una ciudad italiana».

Por supuesto, la buena noticia es que el malogro ocasional que supone no publicar no es un descalabro incondicional de tu ser más profundo en tanto que persona e investigador. Muy al contrario, ser rechazado en una revista es el primer paso para ser aceptado en otra. Es una derrota positiva porque, casi siempre, fuerza a escribir un artículo mejor. Así que, a la par que escribía este capítulo, implementaba al pie de la letra todos y cada uno de las recomendaciones que me dieron los revisores del *Journal of Contemporary Ethnography* y que, en definitiva, son las pautas que siguen, conscientemente o no, los autores que publican rutinariamente y las que aparecen en todos los libros sobre escritura académica que he ido citando. El título de mi nuevo manuscrito es «Igualitarios y compasivos. Un estudio sobre la interacción entre los

voluntarios y los sin techo en una ciudad italiana» y sigue los siguientes consejos.

2.1. Primer consejo. Centra el artículo en un solo tema... ah, y que sea simple

En su seminario, la socióloga Pfau-Effinger insistió en que el corazón de todo artículo ha de ser un buen tema o pregunta de investigación. «Pero, ¿cómo sabemos que una pregunta es buena?», le preguntamos. «Porque es simple», respondió Pfau-Effinger. Es difícil resaltar suficientemente la importancia de esta idea, que se repite en uno tras otro libro sobre los trucos del oficio (Becker y Richards, 2007; Dunleavy, 2003; White, 2005; Wolcott, 1990; etc.). Tal énfasis y repetición es testimonio de, precisamente, lo difícil que es asumir esta idea para los científicos sociales. Me parece que la razón se debe a que, en parte, estos derivan su autoridad de tratar temas sesudos y complejos. Y, de hecho, qué mayor prueba necesita el lector de la inteligencia del que escribe si sólo éste entiende lo que dice. Pero el quid de la cuestión está en comprender que simple no quiere decir simplista. Un tema simple es un tema; la clave está en el cardinal «uno», independientemente de lo profundo, sagaz o simplista que ese único tema pueda ser.

Desarrollar un tema en un artículo implica no dejarnos llevar por la miríada de dimensiones que esconde en su regazo. Aquí reside la principal dificultad para el escritor novel: después de haber dedicado innumerables horas a examinar cómo una cuestión dada se relaciona con una multitud de otras cuestiones, ¿cómo resistirse a la tentación de mencionar todas y cada una de ellas? Quien escriba un artículo con el material que originariamente apareció en su tesis doctoral es una víctima idónea para caer en la trampa de la complejidad confusa y que confunde. Así me ocurrió a mí y así me lo reprendió el revisor número 1:

A pesar de que son teóricamente interesantes, el tema del objeto de celebración en el orden interaccional y el tema del «self» de los voluntarios deberían tratarse en artículos diferentes. Tampoco estoy convencido de que la sección sobre el Centro de Escucha Villanoba [el grupo de la iglesia católica] sea necesario; los voluntarios ahí no parecen estar preocupados por la contradicción entre jerarquía e igualitarismo (Fragmento del informe del revisor número 1).

Este revisor sugiere eliminar dos temas de mi artículo y un caso de la muestra. Con esa resta logro hacer visible al tema central del artículo: la gestión del conflicto entre compasión e igualitarismo por parte de los voluntarios que pertenecen, para empezar, a organizaciones con un ideario igualitario. Me dolió en el alma porque fueron muchas horas, durante más de un año, las que pasé con las señoras del centro parroquial de Caritas, con las que ofrecían ayuda y con las empobrecidas que buscaban consuelo y socorro, muchas notas de campo, recuerdos y análisis interesantes. Pero su salida del artículo sin duda es un beneficio. Ahora el texto está centrado en los voluntarios motivados por el sentimiento de compasión hacia el pobre, pero con expectativas de relacionarse con él como iguales. Es un primer paso hacia el tema único.

2.2. Segundo consejo. Dale con todo lo que tengas

Cuando empecé a diseñar los contenidos de este libro, una de las primeras personas a las que pedí colaborar fue Gianfranco Poggi. No podía ser de otra manera ya que, como se dice en alemán de los doctorandos, fui uno de sus muchos hijos académicos en el Instituto Europeo Universitario de Florencia. En la época en que coincidimos, el sociólogo italiano publicó profusamente sobre los clásicos de la disciplina y sobre cuestiones como la naturaleza del poder o del Estado moderno. La aparente facilidad con que escribía libro tras libro contrastaba con el penoso esfuerzo con que yo concluía cada

capítulo de la tesis. Por ello pensé que, seguramente, Poggi había dado con la piedra filosofal de la producción científica. «Cuéntanos», le pedí, «cómo te organizas y trabajas para publicar tanto y tan bien.» Poggi zanjó la cuestión con un tajante: «Ni idea». Pero palió mi decepción ofreciendo el siguiente truco: «La única regla fundamental que conozco me la dio alguien, hace muchos años, que se ocupaba de metodología científica: “Agarra un problema por el pescuezo y dale con todo lo que tengas”.»❖

En otras palabras, el vicio de tratar varios temas en un artículo se combate con la virtud de tratar una sola cuestión sistemáticamente. El objetivo es construir lo que Pfau-Effinger llamó en su presentación una «estructura densa y coherente». La cualidad de «densidad» proviene de la sistematicidad con que examinamos la cuestión dada. El lector se convence porque el autor le muestra la sola y única cuestión que trata desde todos los ángulos posibles. Lo cual fuerza al propio autor a seguir una argumentación coherente y lógica. El resultado es que el análisis y las conclusiones, que con tanto esfuerzo desarrolla el autor, aparecen como evidentes.

Por el contrario, suele ocurrir que los textos oscuros e impenetrables lo son porque el escritor no ha hecho sus deberes y se ha limitado a poner tinta sobre papel; ha abdicado de su rol como autor en favor de sus lectores. Allá ellos si no son lo suficientemente listos como para dar sentido al conjunto de cosas que presenta. Pero tampoco debemos ser demasiado duros con el autor por el fracaso en cumplir su función. Estoy convencido que en la mayoría de ocasiones no subyace un desprecio hacia la inteligencia del lector, sino simple y pura vaguería. Por lo menos así ocurre conmigo: una vez he esbozado lo que quiero decir, pierdo el interés, me cuesta explicar los detalles porque me parecen evidentes y me aburre tener que desgranarlos. El revisor número 2 me llamó la atención al respecto.

Si bien el autor sabe qué es lo que está tratando de decir y sabe cómo sus citas al material empírico, sus referencias académicas, etc., se relacionan con su tesis, el lector necesita más explicación

(unpacking en el original). Yo sería más explícito a lo largo del manuscrito. (Fragmento del informe del revisor número 2.)

Lo evidente pero no explicitado resulta un misterio para el lector. Además, una vez escrito, tal vez ya no sea tan evidente y, por el contrario, exponga contradicciones en la argumentación. Es decir, puede ser que la falta de explicación no sea solamente fruto de la vagancia, sino también de la vaguedad analítica; puede ser que, para explicarse bien, haya que haber creado antes la estructura conceptual adecuada.

2.3. Tercer consejo. Construye un argumento analítico

Como mencioné en la primera parte del capítulo, si el autor se limita a describir, entonces no hace el esfuerzo necesario para organizar la información de que se dispone; su exposición copia el orden con que recibió la información. Por ejemplo, en la presentación de la literatura, se puede optar por enumerar libro tras libro en el orden en que se encontraron en las estanterías de la biblioteca o en el orden cronológico en que se publicaron. Pero es más efectivo pensar por uno mismo cómo se relacionan distintas teorías y expresar con palabras propias su relación (Dunleavy, 2003: 62-75). El secreto está en que el autor asuma su papel como tal y estructure la discusión él mismo. En palabras de Pfau-Effinger: «Desarrolla tu propio modo (approach) de responder a tu pregunta.»

Muy bien, pero ¿cómo se hace? Es interesante observar que científicos sociales como Dunleavy y Pfau-Effinger, que generalmente trabajan con datos estadísticos, ofrecen la misma respuesta que investigadores cualitativos como Glaser y Strauss (1967) o Miles y Huberman (1994): Una vez estás centrado en un único tema, busca sus componentes o dimensiones, es decir, construye categorías analíticas. Con ello «inyectas», como quien dice, originalidad a tu

producción porque eres tú quien decide que tales y cuales son las categorías analíticas relevantes.

Por supuesto, ello no quiere decir que cada autor necesite descubrir, o inventar, categorías en las que nadie más haya pensado. Una empresa de tal calado o rayaría lo imposible o lo absurdo. Pero, lo que es más grave desde el punto de vista médico, enfocar la producción de originalidad en esos términos supone sufrir el llamando «síndrome del Everest»:¹¹⁰ quien lo padece piensa que la originalidad equivale a ser el primero en tratar un determinado tema. El resultado son artículos de tanto calado científico como «La construcción social de la bicicleta de montaña», publicado en la revista *Social Studies of Science* (Rosen, 1993).

Por el contrario, más que alcanzar la cumbre lo importante es la propia escalada, la ruta, cómo organizar tu masa de datos, cualitativos o cuantitativos, en categorías más abstractas que los propios datos; la cualidad de abstracción hace que las categorías den razón de, capturen, alguna característica compartida por un conjunto significativo de datos; Miles y Huberman (1994: 28), dos expertos en el desarrollo de teoría a partir de datos cualitativos, entienden las categorías como «cajas» en las que meter los eventos, sucesos y comportamientos discretos. Son, en sus palabras, y para continuar con la metáfora alpinista, «unos pocos constructos generales que subsumen una montaña de particulares».

¿De dónde sacamos las cajas? A partir de la literatura ya existente sobre el tema, y de los propios datos que tenemos, podemos empezar a pensar en criterios que los agrupen de una manera que tenga sentido, es decir, que narre una historia inteligible y sensata sobre el tema en cuestión. Empezar a formar cajas también es empezar a relacionarlas y transformarlas. En el proceso algunas se incorporarán a otras, como muñecas rusas, porque no tienen la sustancia necesaria para sostenerse por sí solas; otras desaparecerán, ya que forman un tema en sí mismo, a tratar en otro lugar, más que una dimensión del tema único con el que lidiamos en el artículo que ahora tenemos entre manos. Y, por último, relacionamos las cajas de cada nivel entre sí, logrando así la densidad de la que hablaba Pfau-Effinger. En resumen, ser original

no consiste en ser el primero en coronar el Everest y luego tirarse al vacío. Muy al contrario, la originalidad se construye apoyándonos sobre los hombros de los gigantes que nos precedieron y sobre los datos que tenemos.

2.4. Aplicándome el cuento

A la hora de reescribir el artículo original que envié al Journal of Contemporary Ethnography tomé estos tres consejos como las llaves maestras con las que desmontarlo y volverlo a montar. Para empezar tenía claro que el principal problema estructural había sido discutir varios temas a la vez. En la nueva versión me concentré en sólo uno: el igualitarismo que exhiben como seña de identidad los miembros de organizaciones compasivas. Ello tuvo como primera consecuencia la eliminación del grupo católico que mantenía una visión jerárquica de su relación con el pobre.

Posteriormente repasé los contenidos de mis entrevistas y notas de campo buscando categorías analíticas que pudieran agruparlos en relación al tema general del «igualitarismo». En primer lugar observé que, por un lado, tenía evidencia que probaba la importancia que ser igualitario tenía para la imagen de los voluntarios, y para sus expectativas respecto del encuentro con el pobre. Por otro lado tenía evidencia de cómo, en la interacción con los sin techo, estas expectativas se confirmaban o no dependiendo de si las dos partes, voluntarios y sin techo, colaboraban o no en tratarse como iguales. Así pues, iba a dividir el análisis de mi tema central, el igualitarismo de los voluntarios, en dos secciones, la primera dedicada a sus expectativas igualitarias, y la segunda a su interacción con los sin techo. Dentro de cada una de ellas metí y relacioné entre sí las categorías analíticas más concretas que agrupaban los datos recogidos en entrevistas y observaciones de campo. La estructura del análisis quedó así:

1. Sección: «Las expectativas igualitarias».

a) Temas analíticos relativos a las organizaciones que reparten comida entre los sin techo.

- i. La comida es una excusa.
- ii. La relación personal con el sin techo.
- iii. La persona (self) igualitaria.
- iv. Igualitarismo vs. Caridad.
- v. Los peligros del don.
- vi. Estrategias para esquivar los peligros.
- A. El ser interior del voluntario está incompleto.
- B. El intercambio interno.

b) Temas analíticos relativos al periódico de la calle que venden personas sin hogar.

- i. La venta crea igualdad porque es un intercambio.
 - ii. La venta mejora el estatus del vendedor que previamente mendigaba.
 - iii. La venta es parte de la lucha por la causa de los sin techo.
 - iv. Igualitarismo vs. Compasión.
- c) Tema analítico en común con los tres grupos.
- i. La desigualdad es resultado de la desgracia: «Nos podría pasar a cualquiera.»

2. Sección: «¿Interacción entre iguales o desiguales?».

a) Temas analíticos relativos a la colaboración entre participantes para mantener una interacción entre iguales.

- i. Los sin techo aceptan la oferta de comida.
- ii. Los voluntarios muestran deferencia.
- iii. El sin techo reconoce al voluntario como igual: sentimientos de comunidad.
- iv. Cada tipo de participante se embarca en un trabajo de cuidadosa desatención:
 - A. Los voluntarios obvian los estigmas corporales de los sin techo.
 - B. Los sin techo obvian los riesgos para su imagen derivados de su mera presencia en el encuentro.

v. La presentación de sí y el comportamiento/porte (demeanour) de los vendedores del periódico de la calle.

vi. Los compradores del periódico anticipan la vergüenza de la limosna.

b) Temas analíticos relativos a la falta de colaboración.

i. Los sin techo no aceptan el encuentro, o no son capaces de participar en él.

ii. Los sin techo participan en el encuentro pero se distancian de él.

A. Antagonismo contra los voluntarios.

B. Defendiéndose de faltas de respeto.

C. Actos hostiles contra los voluntarios.

iii. Actos de menosprecio de los voluntarios, o compradores del periódico, hacia los sin techo.

iv. Reducción de la sociabilidad a un servicio.

v. Reducción de la venta del periódico a una limosna.

Las categorías analíticas pueden consistir en toda una frase que resuma su contenido. Por ejemplo, repasando mis notas de campo, junté todas aquellas donde describía actos hostiles de los sin techo contra los voluntarios: tirar la comida, gritar a los voluntarios, hacerles burla, explotar bolsas de plástico cerca de sus oídos y similares. Esta «cajita» conceptual, muy cercana todavía a los hechos en bruto, la relacioné con otras «cajitas» donde había agrupado ocasiones similares: cuando los sin techo mostraban antagonismo contra los voluntarios (acusándoles de quererse beneficiar a su costa, por ejemplo), o cuando respondían asertivamente a lo que percibían eran faltas de respeto o atención. En estas tres situaciones, cada una representada por un concepto-frase (los apartados A, B, y C de la sección 2), los sin techo mostraban su desafecto con el encuentro; por lo tanto el concepto analítico más abstracto es: «Los sin techo participan en el encuentro pero se distancian de él» (caja ii).

Pero en el esquema propongo que participar en el encuentro mostrando distancia es, a su vez, un concepto que se engloba en otro aún más general: la «falta de cooperación» en mantener la

igualdad entre participantes (caja b). Y la falta de cooperación es una noción que, junto a su complementario, la cooperación, se engloban en la sección número 2 de la parte analítica del artículo que dedico a la interacción entre voluntarios y sin techo. Esta sección titulada «¿Interacción entre iguales o desiguales?» representa el macro-concepto que acoge en su seno a todas mis notas de campo tematizadas como ocasiones donde los interactuantes construyen su igualdad o, por el contrario, representan su desigualdad.

La sección número 1 que la precede argumenta que para los voluntarios, y para los vendedores del periódico de la calle, su imagen como igualitarios es de capital importancia y esto lo hace, de nuevo, trenzando conceptos cada vez más cercanos a mi evidencia empírica (en este caso, principalmente, el material de mis entrevistas).

En la versión final que lee el lector sólo quedarán como títulos los macro-conceptos de la sección uno y dos. A lo sumo se podría dejar a la vista el siguiente nivel de conceptos, los que están señalados con las letras a) y b), aunque habría que renombrados para hacerlos más atractivos y sintéticos. Los títulos que queden serán como las vigas visibles en una fachada.¹¹¹ Pero para construir el edificio necesitamos todo el andamiaje. Por ello, cuando redacto un primer borrador, me gusta tener todos los encabezados, porque me recuerdan lo que tengo que escribir bajo ellos, así como su conexión con los conceptos que están a su alrededor. Sólo me decido a retirar el andamiaje una vez me convengo de que el tránsito de uno a otro se hace «naturalmente». En este punto estoy cerca de poner en práctica el consejo que cité en la introducción al libro: «Asegúrese de que todas las partes están en su lugar antes de apretar.» Wolcott (1990: 47-8) encontró esta advertencia en las instrucciones para ensamblar una carretilla. Pero todos la hemos leído, en una u otra versión, cada vez que nos disponemos a montar un mueble o una figura de Lego. Pues bien, de nuevo es el momento de apretar las clavijas.

Resumiendo: los conceptos de un cierto nivel se relacionan unos con otros, y ese conjunto de conceptos se engloba bajo otro más

abstracto que los compendia a todos. El resultado es una estructura «densa» que amarra observaciones y entrevistas unas con otras, dándoles sentido en el proceso. He aquí la razón por la cual, en toda empresa de conocimiento con aspiraciones científicas, se repite hasta la saciedad que los hechos no hablan por sí mismos. El analista los hace hablar porque les da sentido al ubicarlos dentro de una estructura conceptual. Dejados a su libre albedrío mis observaciones son como pequeños cortos sin guión, donde a veces vemos a los voluntarios repartir bocadillos y los sin techo los aceptan y se los comen, mientras otras veces los tiran al suelo; unas veces los voluntarios y los sin techo hablan, e incluso parecen pasarlo bien juntos, ríen, cantan, pero otras veces se gritan y hasta insultan. Por sí mismas, nada hay en estas observaciones más allá de una sucesión de escenas sin sentido; un espectador tomado a caso al que se le diera este material no entendería nada. Como la vida sin narración, los datos por sí mismos no dicen nada, carecen de sentido. Su significado emana de la estructura que les imponemos con el fin de dilucidar un único tema: en este caso la imagen y expectativas igualitarias de los voluntarios y su traslación a las interacciones con las personas sin techo.

3. Coda

En la primera parte de este capítulo he ido mencionando el número de palabras contenidos en cada sección del artículo original que envié al Journal of Contemporary Ethnography. Pero lo cierto es que en el momento de escribirlo sólo presté atención al hecho de que, en su guía para autores, los editores de la revista indican que el número máximo de palabras aceptable era 10.000, con 150 dedicadas al resumen. En la reescritura he seguido un enfoque más sistemático, inspirado por Dunleavy (2003) y su idea de que todo elemento de un texto opera como una señal al lector. La sección con más palabras transmite el mensaje: «Soy la parte más importante de

esta investigación», y viceversa. Y no hay duda posible: la parte más importante tiene que ser la dedicada al análisis, porque en él reside el valor añadido del artículo; y no en la revisión de la literatura, por muy brillante que sea; no en los métodos, que suelen ser estándar; y tampoco en las conclusiones, que resumen el análisis y lo relacionan con la literatura existente y con futuras investigaciones. Con esta idea en mente, dividí las palabras del nuevo artículo como sigue:

1. Introducción y revisión de la literatura: 1.000 palabras.
2. Métodos y datos: 1.000 palabras
3. Análisis: 6.000 palabras, divididas en:
 - a) El self igualitario de los voluntarios: 3.000 palabras.
 - b) La interacción con los sin techo: 3.000 palabras, divididas en:
 - i. Cooperación en mantener el igualitarismo: 1.500 palabras.
 - ii. Falta de cooperación: 1.500 palabras.
4. Conclusiones: 1.000 palabras.

En total son 9.000 palabras. La razón es que pocas revistas aceptan manuscritos de 10.000 palabras como hace el JCE. De hecho, la mayoría de las revistas en ciencias sociales imponen el máximo en 8.000 palabras, aunque las que publican material etnográfico suelen elevar el listón a 9.000 para acomodar el gran número de citas a entrevistas y notas de campo que los autores necesitan hacer. Pero si tuviera que reducir de 9.000 a 8.000, podría hacerlo sin modificar en gran cosa la nueva estructura del artículo. Pero prescindir de 2.000 palabras probablemente significaría modificar la estructura de nuevo.

Por supuesto, la división de palabras entre secciones es orientativa y no la cumpla al milímetro. Pero no hay que subestimar su importancia, como hacen algunos científicos sociales que reniegan de toda acotación a su libertad creadora. Por el contrario, los límites establecen la estructura con la que expresar nuestro pensamiento. Como las formas poéticas tradicionales, que imponen un estricto número de sílabas para cada verso (Babauta, 2012), las restricciones impuestas por las revistas nos exigen escoger sólo lo

esencial. Por ello Pfau-Effinger explicó que, en los artículos publicados en las mejores revistas, «cada frase tiene una razón para estar» y nada queda suelto. Todo argumento que comienza el autor tiene que tener un final. Con estos principios en mente, reescribí mi artículo y lo envié a *Ethnography*, otra revista incluida en el JCR donde se publican trabajos de este estilo. Deseadme suerte.

Bibliografía

Babauta, L. (2012). *El poder de lo simple*, Booket, Barcelona.

Becker, H. (1998). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*, The University of Chicago Press, Chicago (IL).

Becker, H. y Richards, P. (2007). *Writing for social scientists: How to start and finish your thesis, book, or article*, The University of Chicago Press, Chicago (IL).

Cargill, M. y O'Connor, P. (2009). *Writing scientific research articles. Strategies and steps*, Wiley-Blackwell, Chichester.

Dunleavy, P. (2003). *Authoring a PhD Thesis: How to Plan, Draft, Write and Finish a Doctoral Dissertation*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Glaser, B.G., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Transaction Publishers, New Brunswick.

Miles, M.B., y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. A sourcebook of new methods*, Sage Publications, Thousand Oaks (California).

Posteguillo, S. (2011). «El título y el resumen de un artículo de investigación», en Fortanet, I. (coord.), *Cómo escribir un artículo de investigación en inglés*, Alianza, Madrid.

Rosen, P. (1993). «The Social Construction of Mountain Bikes: Technology and Postmodernity in the Cycle Industry», en *Social Studies of Science*, 23 (3), págs. 479-513.

White, L. (2005). «Writes of passage: Writing an empirical journal article», en *Journal of Marriage and Family*, 67 (4), págs: 791-8.

Wolcott, H.F. (1990). *Writing up qualitative research*, Sage Publications, Thousand Oaks (California).

Notas:

102. En el Journal Citation Report (JCR) para sociología de 2010, JCE aparece con la posición 44 con un factor de impacto medio en los últimos cinco años de 1.378. El JCR usa el índice de impacto de referencia para las publicaciones científicas. Lo produce la empresa Thomson Reuters al dividir el número de citas que reciben los artículos publicados por una revista entre el número de artículos publicados por esa misma revista en los años de referencia. Valores inferiores a 1 indican que el número de artículos publicados en la revista es mayor que el número de citas recibidas y viceversa. En base a este índice se pueden ordenar las publicaciones de mayor a menor impacto. Pero ello no nos debe hacer olvidar que simplemente estar en el ranking es un gran logro. Así como en el mundo hay decenas de miles, tal vez millones de tenistas, pero sólo los 1.952 mejores tienen el nivel suficiente como ser tenidos en cuenta por la Asociación de Tenistas Profesionales (ATP), de las miles de revistas de sociología que hay en el mundo, el JCR sólo incluye 132 en base a, primero, la calidad de sus contenidos; y, segundo, su compromiso con un método de selección de artículos que incluya medidas contra el favoritismo; la más utilizada de estas medidas es la revisión de artículos anonimizada, donde ni el autor, ni tal vez tampoco los revisores, conocen la identidad del otro.

103. En el marco de la Espanet Italia Summer School 2011 «Family and Care Policies in Changing Societies», organizada por la Universidad Politécnica de Milán y la Universidad de Turín.

104. Posiblemente esta es la lección principal del excelente libro de Dunleavy (2003): las reglas del buen escribir reflejan en cierta manera las del éxito social. En ambas esferas se trata de saber cómo

y qué señalizamos sobre nosotros mismos, con palabras escritas en un caso y con palabras habladas, actos y gestos en el otro.

105. Nótese que cito los contenidos de este artículo, y los comentarios de los evaluadores, traducidos del inglés original.

106. Goffman acuñó el concepto para afirmar que la interacción cara a cara constituye una dimensión del orden social con entidad en sí misma. En este sentido es un micro-mundo, un hecho social à la Durkheim.

107. Ejemplos son Liebow, E., *Tell Them Who I Am: The Lives of Homeless Women*, Penguin Books, Londres (aunque en realidad ninguna de las personas a las que Liebow estudió dijo literalmente «Tell them who I am», como el mismo autor comenta en la introducción); Wharton, C.S., «“Why can’t we be friends?”: Expectations versus experiences in the volunteer role», en *Journal of Contemporary Ethnography*, 1991, 20 (1), págs. 79-106; Holden, D., «“On equal ground”: Sustaining virtue among volunteers in a homeless shelter» en *Journal of Contemporary Ethnography*, 1997, 60 (2), págs. 117-145.

108. Dunleavy (2003) en su capítulo 3 expone esta manera de organizar resultados y discusión de la literatura como el modelo «de adentro hacia afuera » (opening out) prevaleciente en las ciencias duras.

109. Popkin aprovechó su estancia en Vietnam durante la guerra para realizar el trabajo de campo que luego publicaría como *The Rational Peasant*, una obra que dejó huella en la profesión. Pero, más allá de su competencia académica, el respeto que Popkin me infundía se debía a su experiencia como asesor del partido demócrata. Una cosa es publicar en las mejores revistas de tu campo y otra muy distinta ser sparring de Jimmy Carter en su preparación de los debates electorales con Ronald Reagan. Para lo primero hay que ser muy organizado e inteligente. Para lo segundo hay que ser endiabladamente listo y rápido. Eso sí, Carter perdió.

110. Escuché hablar de esta enfermedad por primera vez de boca del politólogo estadounidense Philippe C. Schmitter.

111. Para que esta imagen funcione hay que pensar en los edificios medievales del casco antiguo de Vitoria, por ejemplo, o en

aquellos de estilo «Tudor» en Inglaterra. En sus fachadas se pueden distinguir vigas de madera separando las plantas y señalando donde se hallan los muros interiores.

ganz1912

